



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS**

A APRENDIZAGEM DA LEITURA
ANÁLISE DE MANUAIS DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ana Cristina Maia da Costa

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de
Araújo

Coorientadora: Professora Mestre Rosária Maria Jorge dos Santos
Rodrigues Correia

Julho de 2012

Agradecimentos

Quero agradecer profundamente a todas as pessoas que de diferentes maneiras me apoiaram e possibilitaram a realização deste estudo, nomeadamente:

À Sr.^a Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, a Doutora Isabel Leite que inicialmente me orientou no começo desta investigação, pelo encaminhamento, discernimento e profissionalismo.

À Professora Doutora Luísa Borges Araújo pela competência e mestria demonstrada ainda na parte curricular do curso, pelo rigor científico da sua orientação, pelo seu apoio contante e conhecimento.

À Professora Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues Correia pela generosidade que demonstrou ao aceitar coorientar o meu estudo, pela forma com que me apoiou, pela sua competência, pela constante clarificação, esclarecimento de dúvidas, compreensão, encorajamento, dedicação e empenho.

A todos os professores que anuíram participar neste estudo e que dedicaram um pouco do seu tempo, cada vez mais precioso, nesta investigação, e que dessa forma contribuíram, de uma maneira extremamente importante, para a sua realização.

A todos os meus colegas de profissão pela compreensão e pela benevolência evidenciada.

Aos meus alunos que me deram estímulo para iniciar esta investigação e com quem aprendo todos os dias.

Aos meus amigos, pela amizade, pelos incentivos para concluir o estudo e pelos momentos que não foram aproveitados.

À Ana Catarina Silva, à Vitória Rodrigues e ao Marco Nico pela paciência, disponibilidade, auxílio e pelo apoio prestado.

À minha família, pelo apoio denotado nas palavras de incentivo e de perseverança e nos manifestos atos de carinho e por todos os momentos em que os privei da minha companhia.

Ao meu pai e à minha mãe por aceitarem as minhas escolhas, por me ajudarem em tudo o que lhes era possível, por terem sido incansáveis em toda a minha educação.

A minha avó Rosalina, por sentir orgulho em mim, por acreditar na minha pessoa, por compensar o facto de não me poder ajudar em termos académicos ajudando-me em tudo o resto, por se sentar ao meu lado enquanto eu estava ao computador para que não me sentisse sozinha, pelos mimos, pela ternura, por todas as palavras de conforto e afeto quando eu pensava em desistir.

Ao meu namorado pela paciência nos meus momentos de desalento e angústia, pela extrema tolerância nos meus desaires, desânimos e frustrações, pelo apoio e compreensão incondicional, pela insistência e assertividade quando pensava que não era capaz... Por todo o tempo em que não estivemos juntos e por todo o amor que não lhe demonstrei.

Resumo

Os manuais escolares são ferramentas fundamentais na prática letiva dos docentes, substancialmente, aqueles que são utilizados como suportes da aprendizagem da leitura no primeiro ciclo do ensino básico e, muito particularmente, no primeiro ano de escolaridade, ano em que se inicia a aprendizagem formal da leitura. O treino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema é considerado fundamental para o sucesso desta competência. Neste sentido, os textos dos manuais devem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonémica, incidindo no treino das correspondências grafema-fonema e na consolidação das regras ortográficas mediante o uso de palavras descodificáveis, elementos fónicos e estruturas silábicas simples. Contudo, as práticas dos docentes mostram que estes nem sempre têm uma visão precisa acerca da leitura nem sobre as características dos manuais para o ensino desta habilidade e baseiam as suas escolhas a partir de critérios múltiplos e pessoais, esquecendo-se, por vezes, que os manuais servem de base como procedimentos teóricos da aprendizagem.

Este estudo incide na análise da forma como os manuais contribuem para a aprendizagem da leitura. Assim, foram analisados os textos com dígrafos e encontros consonantais dos três manuais mais adotados no nosso país no ano letivo 2009/2010. Visto que durante a realização deste estudo se deu a transição de um ano letivo para outro, sendo esta transição acompanhada de uma alteração no Programa disciplinar, procedeu-se também à análise dos manuais das mesmas editoras, mas editados à luz do novo programa. Com este estudo podemos concluir que nem todos os manuais têm em conta o tipo de habilidade de leitura que os seus textos deverão exercitar, de forma, a que os alunos automatizem o processo de descodificação, essencial na fase inicial da aprendizagem da leitura. Também os docentes, nem sempre têm em conta estes critérios

no momento em que adotam o manual de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade, o que poderá surtir implicações na aprendizagem dos alunos, uma vez que o manual continua a ser o suporte de aprendizagem mais utilizado pelos professores.

Abstract

School manuals are essential tools in the teaching daily practice, especially those which are used as main support in teaching how to read in the first grade, it's vital that they be chosen consciously. In first grade, children start the process of learning how to read. The explicit and systematic practice of the relation between grapheme and phoneme is considered as fundamental for the success of this skill. So, manual's texts are supposed to contribute to the development of the phonetic conscience, by insisting on the practice of the relation between grapheme and phoneme as well as in consolidating the orthographic rules by using decodable words, phonetic elements and simple syllabic structures. However, the teacher's experience reveals that there are not always certainties about the learning of how to read or which manuals are more appropriated to it. They make their choices on personal and multiple criteria, forgetting that manuals are supposed to be theoretical procedures of learning.

This study was focused on analyzing the way school manuals contribute to learning process of how to read. So, texts of three different manuals (of those which were preferred in 2009/2010), rich in reading cases, were analyzed. During the making of this study happened the transition to a new school year. Along with it, came some changes to curricular programs. So, new manuals from the same editors were analysed as well. Based on this study we can conclude that not all the manuals take into account the kind of reading skills their texts should practice so that students can assimilate the decoding process, which is crucial on the beginning of learning how to read. Also the teachers don't always think about these criteria when the choice of the first grade's manual is made. As consequence, there may appear handicaps in the learning process, since the manual is the learning support more used by teachers.

Índice

1. Introdução	1
1.1. Nota de Abertura	1
1.2. Relevância do Estudo	3
1.3. Objetivo e Organização do Estudo	5
2. Fundamentação Teórica	7
2.1. Definição de Conceitos	8
2.1.1. Conceito de Leitura	8
2.1.2. Conceito de Descodificação da Leitura	11
2.1.3. Conceito de Compreensão da Leitura	14
2.1.4. Conceito de Fluência de Leitura	15
2.1.5. Conceito de Aprendizagem da Leitura	17
2.2. Processos Cognitivos Implicados na Leitura	21
2.2.1. Fases do Desenvolvimento da Leitura	26
2.3. Sistema de Escrita Alfabético	27
2.3.1. Aprendizagem da Leitura em Sistema de Escrita Alfabético	28
2.4. Ensino da Leitura	31
2.4.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura	33
2.4.2. Métodos de Ensino da Leitura	34
2.5. Dificuldades de Leitura	39
2.6. Motivação para a Leitura	42
2.7. Novo Programa de Português	44
2.8. Avaliação da Competência da Leitura	45
2.9. Manuais Escolares	48
2.9.1. Manuais de Língua Portuguesa	51
2.9.2. Palavras Descodificáveis na Leitura	52

2.9.3. Palavras Regulares Simples na Leitura	52
2.9.4. Palavras Regulares Complexas na Leitura	53
2.9.5. Palavras Irregulares na Leitura	53
3. Metodologia	54
3.1.Objetivos do Estudo	54
3.2.Opções Metodológicas	56
3.3.Caraterização do Caso e dos Participantes	58
3.4.Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	59
3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	61
3.4.2. Análise Documental – Manuais Escolares	61
3.4.3. Questionários	62
3.4.4. Entrevista	63
3.4.5. Procedimentos de Análise de Dados	64
4. Apresentação dos Resultados	66
4.1.Análise Documental – Manuais Escolares	66
4.2.Questionários	102
4.2.1. Breve caraterização da amostra	102
4.2.2. Temas abordados na formação inicial	106
4.2.3. Conceito de leitura	111
4.2.3.1.Método de ensino da leitura mais adequado para a aprendizagem da leitura	113
4.2.4. Método de ensino da leitura utilizado	113
4.2.5. Motivo da escolha do método	114
4.2.6. Frequência com que utiliza os seguintes materiais	115
4.2.7. Caraterísticas de um bom manual para a aprendizagem da leitura	123
4.2.8. Manual adotado na última vez em que lecionou 1.º ano de escolaridade	125

4.3.18. Número de palavras por texto	157
4.3.19. Número de palavras decodificáveis por texto	158
4.3.20. Procedimentos a tomar quando encontra palavras não decodificáveis nos textos	159
4.3.21. Qualidade literária presente nos manuais	160
4.3.22. Importância dos vários géneros literários no manual	161
4.3.23. Parâmetros importantes na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade	162
4.3.24. Os manuais analisados e os parâmetros referenciados pelas professoras entrevistadas	163
5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações	165
5.1. Interpretação dos Dados Obtidos a Partir da Comparação entre os Manuais Escolares Analisados com o Antigo Programa	166
5.2. Interpretação dos Dados Obtidos a Partir da Comparação entre os Manuais Escolares Analisados com o Novo Programa	170
5.3. Interpretação dos Dados Obtidos a Partir da Comparação entre os Manuais Escolares Analisados com o Antigo Programa e os Manuais com o Novo Programa	174
5.4. Interpretação dos Dados Obtidos na Análise Documental e os Dados Obtidos através dos Questionários	180
5.5. Interpretação dos Dados Obtidos na Análise Documental e os Dados Obtidos através das Entrevistas	186
5.6. Limitações do Estudo	198
6. Considerações Finais	200
7. Referências Bibliográficas	204
Anexos	229
Anexo 1 – Questionário	229

Índices de Quadros e Gráficos

Quadros:

Quadro 1 - Abordagem quantitativa e qualitativa do estudo	60
Quadro 2 - Número de textos dos manuais com o antigo programa	66
Quadro 3 - Número de textos dos manuais com o novo programa	66
Quadro 4 - Número de textos dos manuais com o antigo programa e com o novo programa	67
Quadro 5 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos e os encontros consonantais nos manuais com o antigo programa	68
Quadro 6 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos e os encontros consonantais nos manuais com o novo programa	69
Quadro 7 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos e os encontros consonantais nos manuais A e AA	70
Quadro 8 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos e os encontros consonantais nos manuais B e BB	71
Quadro 9 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos e os encontros consonantais nos manuais C e CC	72
Quadro 10 - Número total de palavras dos textos dos manuais com o antigo programa	73
Quadro 11 - Número total de palavras dos textos dos manuais com o novo programa	73
Quadro 12 - Número total de palavras dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	74
Quadro 13 - Número de palavras por texto dos manuais com o antigo programa	75

Quadro 14 - Número de palavras por texto dos manuais com o novo programa	76
Quadro 15 - Número de palavras por texto dos manuais A e AA	77
Quadro 16 - Número de palavras por texto dos manuais B e BB	78
Quadro 17 - Número de palavras por texto dos manuais C e CC	79
Quadro 18 - Número total de palavras descodificáveis dos textos dos manuais com o antigo programa	80
Quadro 19 - Número total de palavras não descodificáveis dos textos dos manuais com o antigo programa	81
Quadro 20 - Número total de palavras descodificáveis dos textos dos manuais com o novo programa	81
Quadro 21 - Número total de palavras não descodificáveis dos textos dos manuais com o novo programa	82
Quadro 22 - Número total de palavras descodificáveis dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	82
Quadro 23 - Número total de palavras não descodificáveis dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	83
Quadro 24 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais com o antigo programa	84
Quadro 25 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais com o novo programa	86
Quadro 26 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais A e AA	87
Quadro 27 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais B e BB	88
Quadro 28 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais C e CC	89

Quadro 29 - Número de palavras com a grafia ensinada em cada unidade dos manuais com o antigo e com o novo programa	91
Quadro 30 - Número de palavras regulares simples na leitura dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	93
Quadro 31 - Número de palavras regulares complexas na leitura dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	95
Quadro 32 - Número de palavras irregulares na leitura dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	97
Quadro 33 - Número de frases/versos dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	99
Quadro 34 - Géneros literários presentes nos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	100
Quadro 35 - Qualidade literária presente nos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa	101

Gráficos:

Gráfico 1 - Género dos inquiridos	103
Gráfico 2 - Idade dos inquiridos	103
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos inquiridos	104
Gráfico 4 - Instituição que conferiu o grau académico dos inquiridos	105
Gráfico 5 - Tempo de serviço dos inquiridos	105
Gráfico 6 - Número de vezes que os inquiridos lecionaram o 1.º ano de escolaridade	106
Gráfico 7 - Fonologia	107
Gráfico 8 - Características Ortográficas do Português Europeu	107
Gráfico 9 - Psicolinguística	108
Gráfico 10 - Desenvolvimento da Linguagem	108
Gráfico 11 - Teorias sobre Leitura	109

Gráfico 12 - Teorias sobre a Aprendizagem da Leitura	109
Gráfico 13 - Métodos de Ensino da Leitura	110
Gráfico 14 - Dificuldades de Leitura	110
Gráfico 15 - Necessidades Educativas Especiais	111
Gráfico 16 - O que é ler?	112
Gráfico 17 - Método mais adequado para a aprendizagem da leitura	113
Gráfico 18 - Método de ensino da leitura utilizado	114
Gráfico 19 - Motivo da escolha do método	115
Gráfico 20 - Manual adotado pelo agrupamento	116
Gráfico 21 - Outros manuais	116
Gráfico 22 - Fichas construídas pelo grupo de professores da escola	117
Gráfico 23 - Fichas construídas pelo professor	118
Gráfico 24 - Textos e fichas do centro de recursos	118
Gráfico 25 - Jogos didáticos para o ensino da leitura	119
Gráfico 26 - <i>Software</i> para o ensino da leitura	120
Gráfico 27 - Material de leitura <i>on-line</i>	120
Gráfico 28 - Jornais e revistas infantis	121
Gráfico 29 - DVD, CD e cassetes com atividades de leitura	122
Gráfico 30 - Livros de literatura infantil	122
Gráfico 31 - Livros do PNL	123
Gráfico 32 - Características de um bom manual para a aprendizagem da leitura	125
Gráfico 33 - Manual adotado pela última vez em que lecionou o 1.º ano de escolaridade	126
Gráfico 34 - Os três aspetos mais positivos do manual	127
Gráfico 35 - Os três aspetos menos positivos do manual	128
Gráfico 36 - Como caracteriza os textos do manual?	129
Gráfico 37 - Parâmetros mais importantes na escolha de um texto	131

Gráfico 38 - Riqueza de conteúdo	131
Gráfico 39 - Autor do texto	132
Gráfico 40 - Ilustração do texto	133
Gráfico 41 - Tipologia do texto	133
Gráfico 42 - Tema do texto	134
Gráfico 43 - Variedade de vocabulário	134
Gráfico 44 - Extensão do texto	135
Gráfico 45 - Palavras decodificáveis	135
Gráfico 46 - Palavras com a grafia ensinada na unidade	136

I - Introdução

“O domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais”.

Vítor Cruz, 2007, p. VII

Nota de Abertura

Na sociedade atual, o domínio da competência da leitura assume uma importância primordial, visto que a aquisição de tal habilidade permite alcançar um imensurável contíguo de bens e de conhecimentos. Assim sendo, urge alfabetizar as populações como forma de combater a exclusão social, a pobreza e, desta maneira, contribuir para o desenvolvimento do país, pois o *“analfabetismo constitui uma verdadeira amputação cognitiva e emocional que limita drasticamente os direitos e os deveres de cidadania dos sujeitos e consequentemente as suas «vivências» e «afetos»* (GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, 2001; IIE, 1996; OECD- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2001)”.

No período anterior ao 25 de Abril de 1974, Portugal revelava um elevado índice de analfabetismo, porque cerca de 35% da população não sabia ler nem escrever, o que contribuía para o enorme fosso entre Portugal e os restantes países europeus (Lopes, 2004). Na segunda metade do século XX, a massificação do ensino em Portugal acarretou um conjunto de transformações no campo da educação, nomeadamente, nas três últimas décadas. Tornaram-se bem visíveis os esforços políticos e financeiros, no sentido de alfabetizar a população, o que se materializou no aumento da percentagem do

Orçamento Geral de Estado na Educação, conduzindo à forte diminuição da taxa de analfabetismo (Lopes, 2004).

Embora a taxa de analfabetismo em Portugal tenha descido para 8%, nos últimos anos, estudos internacionais que comparam o desempenho de alunos da mesma idade, como forma de avaliar a eficiência dos sistemas educativos, com o objetivo de definir estratégias para corrigir as dificuldades encontradas, ilustraram os fracos resultados de Portugal, nomeadamente no estudo, onde 27% dos alunos encontram-se nos dois níveis mais baixos e somente 21% dos alunos portugueses estão nos dois níveis mais elevados, sendo que apenas 5% estão no nível 5 (*PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*, 2000).

Vários estudos avaliaram os efeitos de diferentes tipos de treino e de método de ensino das habilidades envolvidas na leitura. Os resultados desses trabalhos têm consistentemente demonstrado que o tipo de instrução, a intensidade e a sistematização com que os conhecimentos são transmitidos e as habilidades treinadas têm um importante impacto no ritmo de aprendizagem e são fundamentais para a prevenção de potenciais dificuldades de aprendizagem da leitura (Germain et al., 2003)

Numa etapa inicial da aprendizagem da leitura as instruções e as atividades deverão ajudar a criança a desenvolver a sua habilidade de análise da estrutura fonémica da fala e a aprender o código alfabético, para que esta compreenda o princípio alfabético e consiga utilizar este conhecimento na descodificação de palavras escritas (Leite et al., 2006). As correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, e as características do sistema ortográfico Português devem ser progressivas e sistematicamente ensinadas.

De acordo com Juel (1988), Linuesa e Gutiérrez (1999) é crucial que os alunos desenvolvam a automatização da leitura no final do primeiro ano de escolaridade, pois a extensão dos textos aumentará nos anos seguintes. Deste modo, os alunos que terminem

o primeiro ano e continuem a ler de forma lenta apresentam uma maior tendência para chegarem ao final do 1.º Ciclo sem lerem com a rapidez necessária para compreenderem os textos.

Na medida em que os manuais escolares adotados pelos professores poderão influenciar o tipo de instrução que é dada aos alunos e também as atividades para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, a escolha dos livros deveria ser orientada por um conhecimento rigoroso dos seus conteúdos. Assim, os professores do primeiro ano de escolaridade do Primeiro Ciclo do Ensino Básico deveriam ter acesso à informação neste domínio para poderem fazer uma escolha consciente dos manuais que adotam.

Nesta investigação analisaremos os textos presentes nos manuais escolares de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade mais adotados no ano letivo de 2009/2010 e faremos também uma analogia entre os textos destes manuais (que estão de acordo com antigo programa) com os textos dos manuais correspondentes ao ano letivo 2011/2012 (que estão de acordo como o novo programa).

Relevância do Estudo

O desenvolvimento deste estudo foi suscitado através do facto da leitura, agora no século XXI, assumir-se como uma competência essencial a ser desenvolvida, lançando inúmeros desafios com um elevado grau de complexidade a toda a sociedade, e muito concretamente, à comunidade escolar, embora ainda exista uma elevada percentagem de alunos que apresenta dificuldades da leitura, o que acarreta custos académicos, pessoais e sociais.

Este estudo insere-se também no âmbito da Supervisão Pedagógica, na medida em que a formação de professores deverá deter-se nesta problemática através da alteração das práticas dos docentes à luz dos atuais conceitos sobre a instrução da leitura, o que acarretará consequências muito positivas no que respeita a esta competência e consequentemente no sucesso escolar dos alunos.

Sabendo-se que aprender a ler é uma atividade cognitiva muito complexa, que consiste na descodificação das palavras, o ensino da leitura deverá incidir no treino das competências específicas desta capacidade, concentrando-se na sua automatização (Rayner et al., 2001).

É sabido que os primeiros anos de escolaridade são cruciais no que se refere à aprendizagem da leitura. Contudo, proliferam dificuldades no domínio da leitura nos alunos portugueses. Segundo, Sim-Sim (2006, p.25) “um dos grandes problemas com que se confronta a escola é a dificuldade da aprendizagem da descodificação, que tem lugar nos dois primeiros anos de escolaridade”.

Tendo em conta estas premissas, este estudo procura descrever o conceito e leitura, assim como, o reconhecimento dos principais processos cognitivos implicados, a identificação e a caracterização dos principais modelos e métodos do ensino da leitura e a forma, como as habilidades de leitura são ensinadas e exercitadas pelos manuais.

Esta investigação assume um carácter relevante, na medida em que pretende dar um contributo significativo aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no que se refere à aprendizagem da leitura. Com a convicção de que poderá também contribuir para ajudar os docentes a tomar uma decisão consciente no momento da escolha de um manual de leitura, sabendo de antemão, que este é um valioso suporte da aprendizagem, esta investigação pretende fornecer um duplo apoio aos professores: melhorar o

conhecimento das especificidades da leitura contidas nos manuais e um meio para estudar e para escolher um manual de maneira ponderada e construtiva.

Objetivo e Organização do Estudo

Este estudo começará por abordar algumas noções fundamentais relacionadas com a compreensão da problemática, que procura dar resposta à seguinte questão: De que forma os manuais escolares contribuem para o desenvolvimento das habilidades implicadas na leitura nos alunos do primeiro ano de escolaridade do Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

Seguidamente serão apresentados os objetivos que pretendem caracterizar a forma como os manuais escolares mais adotados ensinam e exercitam as habilidades implicadas na leitura, distinguindo, de forma precisa, os exercícios que são relevantes para a aprendizagem da identificação das palavras escritas, das atividades que trabalham e exercitam a compreensão na leitura, mas também identificar as orientações pedagógicas subjacentes a cada manual, assim como, identificar as representações dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico sobre as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver, sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades e os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

Neste sentido, analisaremos a forma como são exercitadas as habilidades implicadas na leitura nos textos dos três manuais mais adotados em Portugal no ano de 2009/2010 e faremos uma análise, no sentido de verificar se existem mudanças entre esses manuais e os manuais das mesmas editoras já reformulados de acordo com o novo programa correspondentes ao ano letivo 2011/2012.

Procuraremos também identificar as representações dos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico acerca dos critérios utilizados na seleção dos manuais escolares mediante a aplicação de um questionário e de uma entrevista.

Depois definir-se-á a metodologia a seguir, reconhecendo e fundamentando as opções metodológicas, a caracterização dos participantes no estudo e os critérios da sua seleção. Demarcar-se-ão e legitimar-se-ão também os métodos e os instrumentos de recolha de dados a utilizar, bem como, os respetivos métodos de análise, realçando-se a importância da triangulação dos dados obtidos. A terminar serão tecidas algumas considerações finais e um conjunto de referências bibliográficas.

II - Fundamentação Teórica

“Ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada primeiras-letras.”

João de Deus

Atualmente é amplamente reconhecida a importância dos primeiros anos de escolaridade na vida de um aluno, pois o seu trajeto futuro está intimamente relacionado com a forma como este adquiriu os seus conhecimentos básicos (Bandet in Mialaret, 1997).

Para Mialaret (1997), “saber ler” representa o fruto de toda uma educação e é condição para todo o desenvolvimento posterior da criança. Deste modo, este autor acredita que as crianças *“ficarão marcadas para a vida pelo método utilizado na aprendizagem da leitura”*. Tendo em conta esta afirmação, é fundamental que o professor saiba o que significa “saber ler” e, deste modo, avalie e reflita acerca dos métodos e dos instrumentos que vai utilizar de forma a dotar os seus alunos com um conjunto de suportes e ferramentas adequadas e que permitirão uma aprendizagem eficaz, que terá repercussões no seu percurso académico.

Definição de Conceitos

Conceito de Leitura

“Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite, iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco.”

Tahar Bem Jelloun, Les yeux baissés

O verbo ler tem a sua raiz etimológica no latim *legere* que significa colher. A civilização romana deslocou o sentido desta palavra para o ato de ler no momento em que os seus membros começaram a ler, considerando, deste modo, que ao ler estariam a colher o que outro escrevera (Cadório, 2001).

Entretanto, com o passar dos séculos, a definição de leitura sofreu uma evolução e, atualmente, o conceito de leitura não reúne a unanimidade dos investigadores em torno de uma definição singular, existindo uma pluralidade de definições, devido ao facto deste conceito ter vindo a sofrer transformações com o passar do tempo.

Este fenómeno é fruto da influência das diversas teorias e das diferentes abordagens implicadas no ato de ler, como a biologia, psicologia e sociologia. Para Mialaret (1997) “saber ler” equivale “a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”. Nesta definição encontram-se subentendidas quatro dimensões relativas à aprendizagem da leitura:

enquanto aquisição de uma técnica de *decifração*, de *compreensão*, de *julgamento* e de *apreciação estética*.

Enquanto técnica de *decifração*, a leitura é entendida como uma descodificação dos símbolos gráficos em sons. “A *descodificação refere-se ao uso eficiente da correspondência letra-som, tecnicamente denominada correspondência grafema-fonema, no reconhecimento de palavras. Para ser capaz de ler, o leitor, precisa saber como o sistema de escrita funciona, isto é, no caso da nossa escrita, feita com letras do alfabeto grego-latino, precisa de entender a característica fundamental desse sistema: o conhecimento de que as letras representam os sons da fala*” (Pinheiro, 2005).

De acordo com essa perspectiva, “saber ler” significa ser capaz de decifrar. Borel-Maisonny, em 1949, no Bulletin de la Societé n.º 386 e 387, (in Mialaret, 1997) escreveu: “*Ler corresponde a encontrar, face a um sinal escrito, a sua sonorização*”. Ou seja, “*saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas*”.

Na dimensão que evidencia a *compreensão*, a definição de leitura ganha novos contornos, pois na opinião de muitos autores, embora seja reconhecida a extrema importância da decifração na leitura, é considerado redutor descreve-la apenas como uma técnica de decifração, uma vez que todos os símbolos gráficos traduzem uma mensagem. O objetivo derradeiro da leitura é a compreensão, ou seja, “*a capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto*” (Santos, 2000). Já em 1960, Borel-Maisonny (in Mialaret, 1997) sugeria: “*Ler oralmente equivale a encontrar, em face de um símbolo escrito, a sua sonorização portadora de sentido*”. Isto demonstra que, mesmo se um aluno dominasse uma técnica

de decifração, esta seria ineficaz, se não possibilitasse atingir um pensamento. Desta forma, a leitura é entendida como a compreensão daquilo que se decifra.

Segundo Mialaret (1997), ler não se pode reduzir ao ato da percepção visual a uma emissão sonora, pois esta é encarada como uma tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita. Neste sentido, “saber ler” é compreender o que o que se decifra, ou seja, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos os sinais gráficos que se encontram escritos. De acordo com esta definição de leitura, a criança que sabe ler entra no mundo dos civilizados e fica capacitada para expandir as suas capacidades intelectuais, servindo-se da leitura como um novo meio de comunicação. Antes de aprender a ler, a criança detinha somente a posse da linguagem falada e estava confinada à oralidade para comunicar com os seus pares. Com a aquisição desta habilidade fica aberto o portal que lhe permitirá adquirir conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento do pensamento e da personalidade. Segundo Mialaret (1997), *“saber ler corresponde a ser capaz de extrair o «miolo substantífico» contido na mensagem escrita e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade”*.

A dimensão que coloca a ênfase no *juízo* parte da premissa que a palavra compreender pode ser um pouco ambígua, ou seja, embora possamos compreender aquilo que estamos a ler, podemos não entender alguma metáfora ou a falácia inerente na frase lida. É essencial distinguir aquilo que não corresponde à verdade. Deste modo, a aprendizagem da leitura é indissociável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico. De acordo com aquilo que é preconizado nesta dimensão ficaram retidas estas palavras citadas numa conferência na U.N.E.S.C.O. (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura): *“Está feita a prova de que, decididamente, saber ler (...) não basta. Ao invés, acreditamos que essa*

espécie de meia-cultura prepara porventura, em certa medida, patetas e escravos mais fáceis (...) Infelizmente, os homens aos quais se ensinou apenas a ler (...) podem não passar de melhores escravos (...) É que há ler e ler. A leitura nada representa, se não se souber distinguir no papel impresso a mentira da verdade (...) Ensinar as pessoas a ler para que acreditem no primeiro papel impresso que se lhes ponha à frente não é senão prepará-las para uma nova escravidão (...) Ler torna-se o meio de arregimentamento mais horrível, e certa maneira vaidosa de saber ler impede, de certo modo, o pensamento. (Guéhenno, 1950, in Mialaret, 1997).”

Na dimensão em que a aprendizagem da leitura valoriza a *apreciação estética*, enaltece o facto que o ensino da leitura deverá abranger o desenvolvimento o gosto pela leitura para que o aluno possa descobrir o prazer que esta lhe possa proporcionar. A propósito Souche (in Mialaret, 1997) refere que: *“Todo aquele que gosta de ler é um homem salvo”*.

Conceito de Descodificação

“ Um dia, fez-se luz na minha cabeça. A mamã tinha aberto em cima da mesa da casa de jantar o método Regimbeau: contemplei a imagem duma vache e as duas letras, c, h, que se pronunciavam ch. Compreendi de repente que não possuíam um nome como os objetos, mas que representavam um som: compreendi o que é um signo. Depressa aprendi a ler”

Simone de Beauvoir, Memórias duma Menina
Bem Comportada

A descodificação implica que se aprenda a discriminar e a identificar as letras isoladamente, a compor conjuntos e a identificar cada palavra como uma forma

ortográfica com significação, conferindo-lhe uma pronúncia. Para que uma criança consiga decodificar é necessário que saiba como se relacionam as letras com os sons e que adquira os procedimentos de leitura de palavras (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Martins & Niza, 1998).

No entanto, no momento em que se aprende a ler torna-se fulcral distinguir decodificação e reconhecimento de palavras, sobretudo, a *identificação* e o *reconhecimento* de cada palavra. Os leitores hábeis *reconhecem* a maior parte das palavras com que se deparam, enquanto que os leitores menos competentes ou aqueles que estão numa etapa inicial da aprendizagem da leitura, não conseguem de fazer esse *reconhecimento* porque têm que *identificar* a maioria das palavras.

Através do exercício destas habilidades, o leitor aprendiz amplificará o seu núcleo de palavras conhecidas e passará a empregar o *reconhecimento*. A *identificação* das palavras deve ser sempre considerada como uma fase passageira do reconhecimento imediato que constituirá, esse sim, uma habilidade importante dos microprocessos (Giasson, 1993). “O *reconhecimento* é o fim a atingir e a *decodificação* um meio para lá chegar” (Giasson, 1993, p. 62). No caso de esta alteração não acontecer deparamo-nos com dificuldades na leitura.

Casas (1988) refere que na decodificação estão implicados quatro processos. O primeiro é relativo ao processamento visual que envolve as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total. O segundo diz respeito processamento fonológico referente a habilidades elementares como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação

de palavras. O terceiro é o procedimento linguístico que usa a capacidade de utilizar a fala para conectar com a escrita. O quarto processo é o processamento contextual que se relaciona com a habilidade de utilizar o contexto na leitura de frases desconhecidas. Estes dois últimos, apesar de não serem exclusivos da descodificação auxiliam o reconhecimento das palavras.

Braibant (1997) sugere que o grau de precisão, a rapidez, o automatismo da descodificação e do reconhecimento visual devem tornar-se mecânicos, uma vez que, somente quando ocorre a automatização destes processos é que os recursos cognitivos se podem centralizar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto (Capovilla, *et al*, 2002). De acordo com Morais (1997, p. 158) quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior será a disponibilidade da memória de trabalho para realizar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, facilitando o processo de compreensão (Morais, 1997).

Atualmente proliferam teorias acerca da leitura que colocam em causa o mecanismo da mesma e, segundo as quais, os alunos não deveriam proceder à descodificação, premissas que podem ser nefastas, de acordo com Morais (1997). Este autor defende que aprender o alfabeto é adquirir o código da fala, depreendendo-se que para aprender a ler é necessário aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológica. Neste sentido, *“o impulso para a leitura é dado pela atividade de descodificação. A capacidade de descodificação é uma espécie de propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para desaparecer a seguir nos segredos da infância”* (Morais, 1997, p. 158).

A capacidade de decodificação que implica a rapidez e a exatidão no reconhecimento de palavras assume uma importância capital nos dois primeiros anos de escolaridade (Sim-Sim & Micaelo, 2006)

Conceito de Compreensão da Leitura

“Ler é construir sentidos. Se o texto é obra do autor, a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências. Ainda que o texto exista sem o leitor, este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação.”
Otilia Costa e Sousa, 2007

Embora não haja uma definição exclusiva acerca da compreensão na leitura, existe uma consensualidade entre os teóricos em relação a este conceito. A compreensão na leitura é, de forma sucinta, definida como a habilidade para entender e retirar significado do que foi lido.

Segundo Snow, Burns e Griffin (1998) a leitura é definida como, “ um processo de extração de significado do material escrito usando conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a estrutura fonológica da linguagem”. Por sua vez, Moraes (1997), menciona que “a finalidade da leitura é a compreensão da mensagem escrita”.

Os investigadores referem que na compreensão da leitura existe a interação de três elementos: o texto, o leitor e o contexto. Contudo, é ao leitor que é atribuído um papel de destaque no ato de ler. De acordo com Manguel (1998, p.182) “seja qual for a forma como os leitores leem o resultado é que o texto e o leitor se tornam um só”.

É o texto que impõe ao leitor o desenvolvimento de uma postura ativa e que o obriga a manifestar uma interação permanente. À medida, que o leitor processa o texto,

vai-lhe atribuindo significados, através da sua própria experiência, sendo esta relação dicotómica que permite ao leitor, a compreensão da nova informação, devido à ativação dos seus conhecimentos prévios.

A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto. Neste âmbito, Snow (2002) refere que a compreensão de um texto é “um processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através das interações e envolvimento com a linguagem escrita”.

Desta forma é possível distinguir duas fases importantes neste processo de aprendizagem da leitura. A primeira fase centra-se na descodificação e a outra na compreensão. Araújo (2007) refere que “ *em geral, considera-se que durante uma primeira fase de aprendizagem, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a ler e que, subsequentemente, leem para aprender. Enquanto que, numa primeira fase, a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extração do significado material escrito*”.

Existe um consenso na literatura relativamente ao facto da automatização do processo de descodificação possibilitar a compreensão dos textos. Por esse mesmo motivo, o ensino deveria contemplar a descodificação, o desenvolvimento da fluência, o conhecimento do vocabulário e os múltiplos processos de compreensão.

Conceito de Fluência de Leitura

“Qual a importância da velocidade da leitura? Como dizia uma criança, «Se não pedalarmos numa bicicleta com velocidade suficiente, caímos.», Do mesmo modo, se não

reconhecemos as palavras com velocidade suficiente, não seremos capazes de compreender o seu significado”.

A fluência é descrita como a capacidade para ler um texto de um modo correto, preciso e rápido. Segundo Araújo (2007) “ *A fluência na leitura caracteriza-se por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada*”.

Estudos recentes efetuados no âmbito da leitura, vieram comprovar que a falta de fluência condiciona largamente a compreensão leitora, tornando-se num entrave à motivação para a leitura e conseqüentemente à formação de “bons leitores”. Segundo investigações da *OECD*, 2003, pode concluir-se que os alunos que leem mais obtêm melhores resultados na compreensão da leitura. Também Chall e Jacobs, 2003, indiciam conseqüências assoladoras resultantes da frágil fluência da leitura. Deste modo, os alunos com menor fluência tendem a ler menos e apresentam uma maior resistência a lerem textos mais complexos.

A fraca fluência de leitura, ou seja, a leitura lenta que é feita de forma silábica, (sílaba a sílaba), deve-se ao um défice na descodificação automática das palavras escritas, afetando a leitura a nível quantitativo e qualitativo (Araújo, 2007). De acordo com Vitor Cruz (2007), “*sendo a fluência uma habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso, ela torna-se de fundamental importância porque liberta as crianças para a compreensão daquilo que estão a ler. Por outras palavras, enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para aprender a ler, a velocidade a que este processo é feito torna-se fator crítico para que as crianças compreendam o que leram*”

O ato de ler tem diferentes níveis de processamento. Para que uma leitura seja realizada com sucesso é necessário que o leitor faça o processamento do texto (nível superficial de leitura) e que o compreenda (nível mais profundo do significado). A fluência refere-se ao nível superficial de leitura. Desta forma, a fluência é considerada como uma habilidade em controlar os primeiros níveis de processamento do texto, de forma a permitir que o leitor se centre na compreensão dos níveis profundos do significado dos textos.

Segundo Rasinski (2004), “*a fluência da leitura tem três dimensões importantes, que constroem uma ponte para a compreensão*”. A primeira dimensão é a *precisão na decodificação de palavras* (cabe ao leitor pronunciar os sons das palavras com o menor número de erros), a segunda é o *processamento automático* (para decodificar as palavras, o leitor deverá despender o menor esforço possível para concentrar os seus recursos cognitivos na compreensão do significado) e a terceira é *leitura prosódica* (o leitor deverá analisar o texto a nível sintático e semântico, lendo de forma expressiva, dando ênfase e respeitando a pontuação).

A fluência na leitura é considerada um poderoso passaporte para o acesso ao conhecimento, permitindo ao leitor fluente ler para aprender. A marca fundamental da fluência é a capacidade de decodificar e compreender em simultâneo. Os leitores fluentes leem de forma mais rápida e despendem menos esforço ao fazê-lo (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Conceito de Aprendizagem da leitura

Num conhecido verso de Victor Hugo: “*Cada criança que se ensina é um homem que se ganha*” encontra-se expressa a importante e admirável tarefa que é ensinar uma criança a ler. Tarefa complexa, que cabe aos professores desempenhar e

que consiste em dotar os alunos com ferramentas que os vão auxiliar a decifrar, a compreender, a interpretar e a participar no mundo que os rodeia. Nesse sentido, “*a leitura, pode, daí em diante, tornar-se o meio essencial da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento e do enriquecimento da personalidade*” (Mialaret, 1997).

Apesar de ser devidamente reconhecida a importância de todas as dimensões implicadas no ato de ler que foram acima descritas, vários autores alertam para o facto de não se confundir o objetivo da leitura com a atividade de leitura em concreto (e.g., Adams, 1990; Morais, 1997; Rayner et al., 2001). É possível ler sem compreender aquilo que se leu e, conseqüentemente, não ser capaz de julgar e apreciar. Obviamente que é pretendido que se compreenda aquilo que se lê, contudo, para atingir esse derradeiro objetivo, é necessário ser capaz de ler, ser capaz de identificar as palavras escritas (Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010). Atendendo a esta informação, saber ler designa a capacidade de identificar a mensagem escrita e fazer a correspondência entre a representação gráfica e a respetiva pronúncia, ou seja, saber ler é descodificar (Morais, 1997). Nesta linha de pensamento é possível constatar que os processos de compreensão operam sobre as unidades linguísticas identificadas, ou seja, sobre as palavras lidas (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Existe um conjunto de teorias que fundamentam esta ideia, nomeadamente, estudos de correlação, que demonstram que no começo da aprendizagem da leitura, a compreensão do que se lê revela baixos valores de correlação com a capacidade de compreensão da linguagem oral. Isto fica a dever-se ao facto dos alunos estarem a aprender a descodificar, sendo as limitações na identificação das palavras e os requisitos cognitivos exigidos pelos processos que lhes estão inerentes que limitam a capacidade de compreensão (Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010).

À medida que se começa a exercitar e a praticar a leitura, a descodificação torna-se gradualmente mais rápida e precisa, libertando os recursos cognitivos para os processos necessários à compreensão (e.g., Bruck, 1990; Perfetti & Hogaboam, 1975). Assim, quando a capacidade de descodificação na leitura já está automatizada deixa de condicionar a capacidade de compreensão que, por sua vez, está condicionada pela capacidade de compreensão da linguagem oral.

Outra teoria que sustenta esta ideia assenta no facto de não se conhecer uma habilidade específica de compreensão na leitura, ou seja, quando os alunos compreendem menos aquilo que leram do que aquilo que lhes foi lido por outra pessoa, estando as dificuldades encontradas a este nível relacionadas com défices na capacidade de identificação de palavras escritas (Leite, 2010).

Para Jauvrés, na sua *Lettre aux Instituteurs*, a preocupação primordial dos professores deveria consistir em ensinar os alunos a ler com uma facilidade absoluta, de forma, a que nunca mais se esquecessem e que em livro nenhum os seus olhos se detivessem perante qualquer obstáculo. Considerando, deste modo, que a receita ou a chave da aprendizagem da leitura é ler sem qualquer tipo de hesitação. Estudos laboratoriais levados a cabo por investigadores que procuram analisar os movimentos oculares durante a leitura também confirmam esta ideia, defendendo que o que caracteriza a leitura proficiente é a rápida e precisa identificação das palavras (Rayner et al., 2001).

Os estudos acima mencionados defendem que quando lemos existem determinados períodos em que os nossos olhos estão fixos e outros em que se movem automaticamente e de forma extremamente veloz, movimentos esses, que são designados por sacadas, sendo durante as fixações que a informação visual essencial ao processamento do texto é realizada. À medida que se vai avançando no

desenvolvimento da aprendizagem da leitura, gradualmente as fixações tornam-se mais rápidas, as sacadas maiores e são efetuadas um menor número de regressões (Rayner, Juhasz & Pollatsek, 2005).

Durante este processo de aquisição da leitura, as alterações mais significativas ocorrem nos primeiros anos de escolaridade, espelhando o desenvolvimento da capacidade de identificar as palavras escritas. Deste modo, durante a leitura de um texto com elevado grau de complexidade, um leitor eficiente fixará mais tempo as palavras, fará sacadas reduzidas e maiores regressões, sendo possível concluir que o movimento ocular está condicionado pela habilidade de leitura e pelo grau de complexidade do texto.

Estes dados demonstram, que num contexto pedagógico é determinante conseguir diferenciar a leitura da compreensão da leitura. Assim, os professores deverão ter conhecimento que o objetivo a atingir nos primeiros anos de escolaridade do ensino básico deverá recair no desenvolvimento de uma habilidade de leitura fluente (Leite, 2010). Neste sentido, o ensino da leitura, numa etapa inicial, deveria ter como finalidade nuclear, o exercício do mecanismo de decodificação das palavras escritas. Assim, o treino da capacidade de compreensão da linguagem deverá ser trabalhado posteriormente, quando a leitura atingir um grau de fluência satisfatório que possibilite a compreensão (Araújo, 2007).

Com isto, evidentemente, não se pretende descurar da compreensão da leitura, pelo contrário, esta competência deverá ser exaustivamente trabalhada pelos docentes, inclusivamente, na literatura proliferam inúmeros estudos que explicitam a importância do treino desta competência, assim como, as repercussões negativas, senão catastróficas, sentidas no percurso académico e pessoal dos alunos se o seu exercício for deficiente. No entanto, este treino não deverá ser feito ao mesmo tempo daquele que consiste na

identificação das palavras, pois nesse exato momento em que se encontram a decodificar, as crianças estão concentradas nas correspondências letra - som e nas unidades fonológicas que conseguiram identificar, conduzindo os processos cognitivos de que dispõem para esse fim, não restando meios para conseguir retirar o significado da frase que foi lida (Leite, 2010). Daí ser feita a defesa de que a leitura e a compreensão da leitura não deverão ser feitas em simultâneo, mas sim, em momentos diferentes, com recurso a atividades distintas e materiais diferentes.

Tendo em conta todos estes aspetos acerca da aprendizagem da leitura torna-se bem visível a árdua tarefa que corresponde a ensinar uma criança a aprender a ler. Para conseguir atingi-la com sucesso, o professor deverá possuir um conjunto de informações relevantes que o conduzam a tomar uma escolha consciente sobre os suportes e as ferramentas que utilizará para ajudar os alunos a desenvolver essa competência com maior probabilidade de êxito.

Processos Cognitivos Implicados na Leitura

Numa perspetiva cognitiva e psicolinguística e, como foi focado anteriormente, os processos mentais envolvidos na leitura são nitidamente distintos daqueles que estão implicados na compreensão da leitura. Esta diferença tem impacto, não só a nível teórico, mas também apresenta relevantes implicações no campo pedagógico, como previamente fora dito, devendo ser alvo de reflexão para os professores no âmbito das suas práticas.

Todavia, e para uma perceção mais abrangente sobre os processos cognitivos implicados na leitura, no seu sentido mais lato, agora que se encontra bem vincada a posição sobre leitura e compreensão da leitura e, consequentemente, sobre a área de

ação dos professores para o desenvolvimento de cada uma, será feita uma breve explanação acerca da posição de diferentes investigadores acerca destes processos.

Segundo Cruz (2007), a leitura é comumente entendida como um processo que utiliza símbolos escritos através dos quais o leitor retira informação, sendo necessário que este domine o código escrito, para posteriormente extrair significado. Segundo uma abordagem cognitiva, existe concordância por parte dos teóricos em classificar a leitura como uma atividade cognitiva múltipla, complexa e sofisticada, que envolve a coordenação de vários processos psicológicos de diversas ordens, que na sua maioria, são automáticos e inconscientes para um leitor fluente. Esta atividade principia-se com um estímulo visual e culmina na compreensão do texto. No entanto, não há unanimidade quanto ao número de processos ativados no ato de ler.

Rebelo (2003) defende que existem quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e a sua relação com o código oral, o domínio do ato do léxico visual, a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significado mediante de estímulos visuais.

Por sua vez, Chauveau, Rogovas - Chauveau & Martins (1997, in Silva, 2003, p.68) identificam oito processos: a identificação do suporte e do tipo de escrita; a interrogação do conteúdo do contexto; a exploração da escrita portadora de sentido; a identificação das formas gráficas; o reconhecimento global das palavras; a antecipação de elementos sintáticos e semânticos; a organização lógica de elementos identificados, a reconstrução do enunciado e a memorização de um conjunto de informações semânticas.

Fonseca (1999) reconhece cinco processos: a descodificação de letras e de palavras pelo processo visual através de uma categorização letra-som, que se verifica no córtex visual; a identificação visuo-auditiva e tátilo-quinestésica que se opera na área de

associação visual; a correspondência símbolo-som (grafema-morfema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código (cada letra tem um nome com o qual está associada e nesta operação de correspondência está envolvido um sistema cognitivo de conversão); a integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som, o gírus angular processa esta informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais depois de unidos geram a palavra portadora de significado; a significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras, cabendo à área Wernicke, a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico.

Já, Ehri (1995) define os seguintes processos: o conhecimento da linguagem, que diz respeito às questões sintáticas e semânticas da linguagem que concedem a compreensão e o processamento das frases e do seu significado; o conhecimento do mundo, que engloba o conhecimento conceptual e o conhecimento experiencial que facultam o entendimento de novas conceções num determinado texto; o conhecimento metacognitivo, que concerne à monitorização que é feita para verificar se informação contida no texto faz ou não sentido; a memória do texto, que possibilita o processamento de conhecimentos prévios para interpretar novos textos; o conhecimento do sistema grafo-fónico, que implica a correspondência entre letras e sons e o acesso ao léxico, que se refere ao vocabulário armazenado na memória do leitor.

Por sua vez, Das, Naglieri & Kirby (1994) descrevem oito níveis hierárquicos de informação na leitura: elementos; letras; sons ou unidades silábicas; palavras; frases; ideias; ideias principais e temas.

De acordo com o que foi exposto, para que o leitor se torne proficiente é necessário que os processos cognitivos envolvidos na leitura se tornem automáticos.

Segundo Chauveau, Rogovas-Chauveau & Martins (1997, in Silva, 2003) estes processos são agrupados em duas dimensões: uma instrumental e outra estratégica. A dimensão instrumental que implica a coordenação de duas competências essenciais, designadamente, a habilidade para descodificar e a competência para explorar o texto. A dimensão estratégica que abrange a componente de compreensão e a componente cultural.

Também Whitehurst (2002) separa estes processos em dois domínios: um de dentro para fora (inside-out) e outro de fora para dentro (outside-in). O primeiro domínio refere-se ao conhecimento acerca das regras para conseguir traduzir o que está escrito em palavras faladas, enquanto o segundo domínio diz respeito ao entendimento da informação contida no texto, do significado das palavras, tendo em conta, o conteúdo do mesmo. Para este autor, nos leitores proficientes, ambos os domínios são essenciais e operam ao mesmo tempo.

Porém, a possibilidade mais reconhecida no que concerne à organização dos processos cognitivos implicados na leitura aponta para a existência de processos de nível inferior e processos de nível superior. Os processos de baixo nível ou microprocessos são aqueles que estão envolvidos na descodificação e no reconhecimento das palavras escritas; por sua vez, os processos de alto nível ou macroprocessos estão envolvidos na compreensão (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Linuesa & Gutiérrez, 1999, Shaywitz, 2003). Esta divisão em dois blocos distintos baseia-se numa contenda de cariz prático, metodológico e, essencialmente, nas diferentes ideias acerca do conceito de leitura, ou seja, segundo uma ótica em que o ato de ler equivale à transformação dos signos gráficos em significados e outra em que o ato de ler consiste em extrair a mensagem.

De acordo com o que foi referido, vários investigadores sustentam a ideia que tanto a descodificação como a compreensão são dois géneros de processos de extrema importância para desenvolver a leitura, ainda que, não sejam processos simétricos (Cruz, 2007). Nesta linha, Cruz (2007) afirma: “ *enquanto a leitura propriamente dita envolve processos específicos de reconhecimento e de conversão de sinais gráficos em representações mentais, que irão permitir entender o que é lido, a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que não são estritamente dependentes da leitura. Ou seja, contrastando com os processos específicos de descodificação ou identificação, os processos de compreensão são considerados gerais, pois tanto servem para compreender uma mensagem escrita como para compreender uma mensagem falada*”.

Esta conceção postula a convicção de que, a *leitura* em si mesma distingue-se da *função da leitura*, na medida em que, a leitura requer processos específicos ou de descodificação e a função da leitura requer processos gerais, ou de compreensão. “*A leitura propriamente dita acaba, mais ou menos, onde começa a compreensão*” (Crowder, 1985).

No entanto, muitos autores consideram que os dois processos operam de modo interativo. Gough, Juel & Griffith (1992, in Linuesa à Gutierrez, 1999). Mas muito embora seja reconhecido o cariz interativo destes processos, é necessário ressaltar que “*a compreensão não pode ser realizada sem a mediação da descodificação, enquanto que o contrário já é possível*”(Citoler, 1996).

Assim, verifica-se uma relação entre a leitura e o sistema de linguagem. Já esclarecida se encontra a noção de que a leitura é composta pela descodificação (que origina a identificação de palavras) e pela compreensão (que está relacionada com a extração do significado). No nível mais baixo do sistema de linguagem, está implicada a

fonologia, que está relacionada com a decodificação e no nível mais elevado, deparamos com a semântica, a sintaxe e o discurso que possibilitam a compreensão (Shaywitz, 2003).

É possível constatar que, se se detetar debilidades nas funções da linguagem de nível inferior que dificultem a decodificação poderá causar bloqueios que impossibilitarão a entrada aos processos de nível superior que levam ao significado e assim à compreensão e ao entendimento do texto. Deste modo, os alunos que apresentem dificuldades de leitura devido a dificuldades fonológicas nos níveis inferiores, não significa que também apresentem dificuldades de compreensão. Essas crianças podem ter o seu apetrechamento cognitivo totalmente funcional, permitindo-lhes executar as habilidades intelectuais de nível superior, necessárias à compreensão.

Tendo em conta estes aspetos relativos aos processos implicados na leitura, para os leitores aprendizes, como é o caso dos alunos do 1.º ano de escolaridade, é fundamental trabalhar a decodificação, não esquecendo a compreensão para que se tornem leitores competentes.

Fases do Desenvolvimento da Leitura

A decodificação fonológica é uma competência crucial para o desenvolvimento da leitura, mediante a qual os alunos usam o seu conhecimento das correspondências entre sons e letras para identificar novas palavras (Ehri, 1997; Frith, 1986; Gough et al., 1992).

A abordagem parcialmente alfabética é inicialmente utilizada pelas crianças que se servem de indícios fonéticos para decodificar palavras desconhecidas (Ehri, 1997). Desta forma, os alunos empregam correspondências letra-som às consoantes ou às letras iniciais e finais, tentando assim, descobrir a possível pronúncia da palavra.

A abordagem alfabética completa passa a ser utilizada no momento em que os alunos começam a dominar, de uma forma mais expressiva, a correspondência letra-som, ou seja, as crianças começam a empregar as correspondências grafema-fonema em cada grafema da palavra (Ehri, 1997).

Na fase mais avançada da leitura de palavras, conhecida como fase ortográfica, os leitores devem possuir conhecimentos fundamentados acerca de padrões multiletras, morfemas e sons correspondentes. Devido ao facto das crianças deterem o conhecimento da correspondência de grafemas de maiores dimensões, passam a recorrer a analogias de palavras conhecidas para descodificar novas palavras. (Ehri, 1997; Frith, 1986; Gough et al., 1992). Assim, a fase ortográfica deverá ser vivida pelas crianças, de forma, a que se tornem leitores proficientes (Siegel, 2010).

Na aprendizagem da leitura existe um leque de processos essenciais para o desenvolvimento da leitura, nomeadamente, a consciência fonológica, o processamento sintáctico e a memória de trabalho verbal (Adams, 1990, Catts et al., Siegel, 1993). Segundo muitos autores, um dos preditores mais apontado para o desenvolvimento da leitura é a consciência fonológica, isto é, a capacidade de identificar e manipular fonemas. (Adams, 1990; Cunningham & Stanovich, 1997; Perfetti, 1984). Esta consciência pode ser passível de ser medida sempre que os alunos indicam palavras que rimam ou que principiam ou terminam com o mesmo som. Mais do que à competência cognitiva, é atribuída à consciência fonológica a responsabilidade de forte preditora da velocidade e da eficiência da aquisição da capacidade de leitura (Share, Jorm, MacLean & Matthews, 2002; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984).

Sistema de Escrita Alfabético

Nestes sistemas de escrita, as letras formam correspondências com um diminuto número de elementos designados por fonemas, que são as unidades menores da fala e que estabelecem as diferenças a nível semântico (por exemplo: “mala” e “sala”, que se distinguem no fonema inicial). Os fonemas podem equivaler a grafemas simples (e.g., m, s) ou a grafemas complexos (e.g., à, ç, ch, am).

A maior parte das línguas, que tal como a nossa, utiliza um sistema de escrita alfabético, a sua estrutura fonémica não é representada transparentemente pelo código ortográfico, devido ao facto, no caso da leitura (grafema-fonema), de determinadas letras poderem ter mais do que uma correspondência fonémica (por exemplo: o x) e no caso da escrita (fonema-grafema), fonemas que podem corresponder a vários grafemas (por exemplo: o /s/).

As diferenças nos ritmos de aprendizagem da leitura estão, desta forma, relacionadas com o grau de transparência dos códigos ortográficos, e no caso do nosso país, o grau é médio, sendo menos opaco na leitura e mais opaco na escrita.

Na leitura, grande parte das consoantes apresenta apenas uma única pronúncia e, nos casos em que apresentam mais que uma pronúncia, essa correspondência é definida por regras básicas e frequentes. Na escrita, a situação é diferente porque a maioria dos fonemas corresponde a diferentes grafemas, retratando não só a pronúncia, mas também, as convenções ortográficas, as relações entre as palavras e as funções sintáticas, obrigando, muitas das vezes, a memorização da representação ortográfica das palavras (Moraes, 2007).

Aprendizagem da Leitura em Sistemas de Escrita Alfabéticos

Para aprender a ler, em sistemas como o nosso, é necessário aprender as correspondências entre grafemas e fonemas e praticar a decodificação que conduz à memorização das formas ortográficas. Para ser capaz de efetuar essas correspondências e usar esse conhecimento na decodificação, o leitor aprendiz tem de conhecer as letras e ser capaz de identificar as unidades da fala na cadeia sonora da mesma (Leite, 2010).

No 1.º ano de escolaridade é fundamental que o aluno discrimine e memorize a representação visual das letras, pois esta habilidade é crucial para o desenvolvimento da leitura numa escrita alfabética (Bowey, 2005; Foulín, 2005, 2007).

Um dos fundamentais preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e dos níveis de desempenho é o correto conhecimento do nome das letras, pois este saber auxilia a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas (Jong, 2007; Share, 2004).

Para muitos investigadores, a maior dificuldade encontrada na aprendizagem da leitura em sistemas de escrita alfabéticos reside na identificação dos fonemas na cadeia sonora da fala, considerando que esta habilidade é difícil para os leitores principiantes (Ziegler & Goswami, 2005). Deste modo, a consciência fonémica é tida em conta pela maioria dos investigadores como o principal preditor no processo de aprendizagem da leitura (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989; Cupples & Iacono, 2000; Fox & Routh, 1984; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004).

Na maioria das vezes, a segmentação do sinal acústico da fala não corresponde às unidades fonémicas representadas pelas letras e esta é apontada como uma dificuldade para o desenvolvimento da consciência fonémica. Visto que os sistemas de escrita alfabéticos representam a fala ao nível do fonema, a aprendizagem da leitura necessita do desenvolvimento da consciência fonémica (Moraes, 1997). Se os alunos

manifestarem dificuldades em representar mentalmente os fonemas tornar-se-á complicado descobrirem as correspondências das letras, isto significa que se não possuírem consciência fonémica, embora possam conhecer um volumoso número de letras, não terão noção que estas servem para representar a fala e não utilizarão esse conhecimento para fazer a descodificação (Jong, 2007; Juel, Griffith & Gough, 1986).

Num momento anterior à aprendizagem da leitura, o aluno é incapaz de identificar as unidades fonémicas. Somente quando começa a ler é que a criança desenvolve essa competência (Adrián, Alegria & Morais, 1995). A consciência fonémica será aperfeiçoada com a entrada no 1.º ano de escolaridade, através da instrução constante e explícita das correspondências entre letras e sons e também mediante o contacto com as palavras escritas, que vão auxiliar o aluno a dissecar a pronúncia das palavras e a ter perceção do fonema (Leite, 2010).

As letras são símbolos, elementos gráficos concretos que facilitam a tomada de consciência dos fonemas (Morais, Alegria & Content, 1987; Foulín, 2007). Quando a criança se apropria da existência do fonema passa a compreender o princípio alfabético, estimulando a aquisição de novas correspondências, o que ajuda a desenvolver o mecanismo de descodificação (Leite, 2010).

O efeito de consistência ortográfica diz respeito ao efeito causado quando um sistema de escrita recorre ao uso das letras (grafemas), de forma, constante e sólida, com o fim de corresponder a um som (fonema) torna-se mais simples identificar os fonemas. É nitidamente mais complexo quando um fonema corresponde a diversos grafemas ou quando um grafema corresponde a vários fonemas (Caravolas, Volín e Hulme, 2005; Man & Wimmer, 2002).

Segundo alguns investigadores, tanto o conhecimento das letras como a consciência fonémica são essenciais para a evolução positiva da identificação das

palavras escritas, não sendo suficientes separadamente. Referem também que, o princípio alfabético não é passível de se aprender autonomamente, ou seja, as correspondências entre o grafema e o fonema deve ser explicitada às crianças (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989, 1990). Deste modo, o método de ensino escolhido pelo professor exerce um elevado nível de influência no ritmo da aprendizagem e no desenvolvimento das competências envolvidas na leitura (Leite, 2010).

Os métodos fônicos foram os métodos de ensino da leitura que mais contribuíram para um veloz desenvolvimento da consciência fonémica e revelaram os melhores resultados na aprendizagem da leitura segundo as conclusões de estudos levados a cabo por vários investigadores (Alegria, Morais, D'Alimonte & Seyl, 2005; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991). Assim, a instrução da leitura e os manuais escolares que sustentam a aprendizagem da mesma devem combinar a análise explícita da fala em fonemas e a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas.

Ensino da Leitura

Segundo Fonseca (1999, Heaton & Winterson, 1996) para uma abordagem cognitiva do ato de ler, é necessário não esquecer que a aprendizagem da leitura corresponde à correspondência entre uma linguagem já existente e dominada (a linguagem auditiva) e aquela que a substitui (a linguagem visual) não sendo a mesma coisa do que a aprendizagem de uma língua estrangeira. A aprendizagem da leitura assenta na correspondência entre sinais. Sinais auditivos (fonéticos) pelos sinais visuais (gráficos), ou seja, a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação com as componentes auditivas (fonemas) que lhes dão significado.

O ato de ler é extremamente complexo, abarcando diferentes perspectivas como a neuropsicologia, a neurolinguística e a psicologia cognitiva. Esta linha de pensamento vem refutar a crença anti-científica vigente, de acordo com a qual, aprender a ler é considerado tão natural como aprender a falar. O facto de a humanidade ter começado a ler milhares de anos depois de ter começado a falar comprova-o. Também o facto de os humanos aprenderem a falar através do simples contacto com os outros falantes contrasta com o número reduzido de pessoas que aprenderam a ler sem o ensino direto. Ora, de acordo com esta perspectiva, poderiam encerrar-se as escolas, face à irrelevância atribuída ao ensino da leitura, pois o que é natural, não necessita de ser ensinado. Já Morais (2010) afirma: *“Não se descobre aquilo que teve de ser inventado e, em particular, não se descobre individualmente o que a humanidade levou muito tempo a inventar. O nosso sistema de escrita - o sistema alfabético – só foi inventado cerca de dois milénios depois de terem aparecido as primeiras representações escritas das ideias e da linguagem. Nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se!”*

Desta forma, deverá ser ultrapassado o modelo maturacionista da leitura, cuja filosofia impede uma intervenção atempada sobre as dificuldades de leitura, devido ao facto de admitir que o fracasso inicial na aprendizagem é natural e será superado com a passagem do tempo e a consequente maturidade da criança.

Durante a aprendizagem da leitura é possível identificar diferentes estratégias usadas pelos alunos para aprender a ler. Para adquirirem esta competência, as crianças passam por duas fases distintas. Necessitam de desenvolver a capacidade de tratar o código e de tratar conceptualmente o texto.

Segundo Morais (2010) são necessárias três condições para que os alunos aprendam a ler: pô-los em contacto regular com os símbolos; apresentar os símbolos em

sequências espaciais e temporais selecionadas e organizadas de forma a representarem fidedignamente a linguagem e que o professor saiba fazer compreender o que os símbolos simbolizam e o motivo da sua estruturação.

Modelos de Aprendizagem da Leitura

“ A elaboração de modelos de leitura é um tema clássico dentro da psicologia científica. Na realidade, a importância da leitura enquanto atividade cognitiva é de tal ordem, que uma parte importante da história da psicologia como ciência e como ciência cognitiva se desenvolveu em torno da investigação da leitura”.

Vitor Cruz, 2007, p. 81

Existem diferentes modelos explicativos do processo de leitura devido às diferentes teorias que lhes estão subjacentes. Duas questões fundamentais estão na origem da discórdia que afastam os autores e que justificam a criação destes modelos distintos. A primeira diz respeito à maneira como os processos cognitivos da leitura se relacionam. Há quem considere que decorra dos níveis inferiores para os superiores e há quem defenda que decorra dos níveis superiores para os inferiores. A segunda questão é relativa à disposição temporal dos processos cognitivos implicados na leitura, o que também sugere duas respostas: uma que defende que os processos são ordenados em série, segundo uma sequência determinada e outra que defende a ideia de um processamento simultâneo.

Sem a audácia de fazer uma revisão exaustiva dos modelos de leitura é possível encontrar três modelos principais: os modelos ascendentes, descendentes e os modelos interativos. Os modelos de processamento ascendente ou de baixo para cima (*bottom-up*) assentam na ideia que a informação vai dos níveis simples e inferiores para os mais complexos e superiores de forma unilateral, isto é, desde do reconhecimento visual das

letras até ao processamento semântico do texto. Os modelos de processamento descendente ou de cima para baixo (*top-down*) sugerem que a informação proveniente dos níveis superiores vai atingir o processamento dos níveis inferiores, ou seja, os conhecimentos prévios do leitor vão surtir impacto na interpretação do texto. Os modelos interativos foram desenvolvidos na tentativa de fornecer uma explicação isenta das críticas dirigidas aos modelos anteriores, advogando a existência de um processamento em paralelo dos diferentes níveis, de uma interação constante entre ambos. Esta abordagem descreve que a leitura deriva do processamento ascendente e descendente e depende do texto, dos conhecimentos prévios do leitor e da automatização dos processos.

Os modelos compensatórios foram recentemente desenvolvidos apoiados nas teorias dos modelos interativos. No entanto, estes defendem que para além da interação dos níveis de processamento superiores e inferiores é possível que a ativação de um determinado nível compense a défice na ativação no outro.

Sem subestimar o cariz interativo entre os diferentes níveis de processamento, alguns teóricos encontram uma limitação do mesmo: embora os processos de nível inferior se executem sem os de nível superior, o contrário não se verifica.

Métodos do Ensino da Leitura

“O domínio de um sistema de escrita alfabético, como o nosso, requer uma consciência explícita dos fonemas, a qual não é necessária para aprender a falar e a compreender a linguagem oral. Assim, perante o desafio de ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito, a principal preocupação do professor deverá ser

a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar”.

Citoler & Sanz, 1997, in Cruz, 2007, p.137

Santos (1993) refere que, a aprendizagem da leitura, como qualquer outra aprendizagem, é um processo ativo, motivado e participado por parte do aprendiz, sendo por este motivo que a aprendizagem vai depender da entrega e do esforço do leitor. Isto significa que o fator determinante para alcançar o êxito ou o fracasso na aprendizagem da leitura é o envolvimento do aprendiz no ato de ler, remetendo para segundo plano, a metodologia adotada, ou seja o método escolhido para a aprendizagem da leitura (Lerner, 2003).

Não obstante ao que anteriormente foi descrito, o ensino da leitura é relatado em dois níveis distintos: ao nível da instrução e ao nível da reeducação (Das *et al*, 2001). Relativamente à instrução, esta diz respeito ao *ensino*, ou seja, a transmissão de conhecimentos por parte do professor ao aluno, para que este último desenvolva as competências da leitura. A reeducação consiste na *remediação* das dificuldades na leitura. Esta só acontece se a instrução não for bem-sucedida, isto é, se após uma instrução adequada, o aluno não desenvolver as competências da leitura.

Existem diversas teorias que pretendem explicar qual o melhor modo para as crianças aprenderem a ler. Contudo, e de acordo com o conceito de método, prevalecem duas posturas sobre o ensino da leitura, que englobam todos os outros métodos: os métodos globais ou analíticos e os métodos fónicos ou sintéticos.

A natureza teórica oposta dos dois métodos tem contribuído para a polémica controversia existente entre ambos. Ao passo que o método fónico coloca a tónica no código (*code-emphasis*); a aprendizagem segundo o código, o método global baseia-se na linguagem global (*whole-language*). Enquanto que os métodos fónicos começam

pelo estudo dos signos e sons elementares, os métodos globais partem das palavras ou frases completas.

Os métodos fónicos alicerçam-se numa abordagem ascendente, defendendo que a leitura é uma atividade complexa que resulta da correspondência entre letra e sons e do reconhecimento das palavras, mediante determinadas regras, partindo dos elementos mais pequenos. Os métodos globais são fundamentados segundo uma perspetiva descendente, através da qual, os alunos observam as palavras impressas e associam-nas com os seus conhecimentos prévios e os significados, ou seja, orientam os processos que permitem extrair significado da linguagem escrita.

Os métodos fónicos estimulam a via fonológica, sistematizando a aprendizagem das regras de correspondência entre grafema/fonema, ao passo que, os métodos globais fomentam a via visual, direta ou léxica, promovendo o processamento visual das palavras.

Segundo o *National Reading Panel* (2000) os métodos fónicos consistem em ensinar aos alunos, de forma explícita, o modo de converter letras em sons e depois combinar os fonemas para formar palavras reconhecíveis. Este tipo de instrução ensina às crianças a relação entre as letras da linguagem escrita e os sons individuais da linguagem falada. Viana (2003), refere que, de forma geral, este método parte das unidades sub-léxicas (letras e sílabas) as unidades simples, para as estruturas mais complexas (palavras, frases e textos) de acordo com quatro fases: leitura de letras, leitura de sílabas, leitura de palavras e leitura de frases. Baroja, Paret & Riesgo (1993), descrevem que o método fónico ou sintético deve o seu nome devido ao facto de derivar de um processo de síntese (processo de formação de um todo a partir de partes mais simples e elementares que estavam dispersas), ou seja, o aprendiz deve aprender a ler cada letra ou sinal para depois as unir e formar as sílabas e palavras.

As variações mais conhecidas do método fónico são: o método alfabético ou ABC, o método fonémico, o método silábico e o método gestual de Borel-Maisonnny e o método mímico-gestual de Lémaire. Foi no início do século XX que Ovídio Decroly impulsionou o recurso deste método, embora a aplicação deste já remonte aos séculos XVII e XVIII.

Kirby & Williams (1991) e Morais (1997) referem que os métodos globais são associados à psicologia do *gestalt* (que defende que a perceção é realizada em termos globais e não em função de detalhes específicos) e consistem no ensino direto das palavras, associando-as aos seus significados, sem que se utilize nenhum princípio fonético, começando pelas estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e com base em análises sucessivas termina com as unidades mais simples (sílabas e letras). O método global ou analítico encontra justificação para o seu nome no processo psicológico denominado de análise (processo de redução de um fenómeno complexo às suas partes mais simples e mais elementares). Este método apresenta as seguintes etapas: perceção global da palavra e a sua representação gráfica; leitura da palavra; decomposição da palavra em sílabas; decomposição da palavra geradora; formação de novas palavras através da combinação das sílabas já conhecidas; e agrupamento das palavras em frases e orações.

As variantes mais conhecidas deste método são: o método natural, o método ideográfico e o método ideo-visual.

Alguns autores referem que para ir de encontro às necessidades da maioria das crianças devem ser feitas combinações (nas proporções adequadas) dos dois métodos de ensino, ou seja, métodos mistos, de forma a conseguir a adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo o Relatório do Painel Nacional de Leitura (NRP, 2000), o ensino constante do método fónico promove na criança uma

evolução mais acentuada na leitura do que os programas alternativos que fazem um ensino não sistemático ou não fônico. O ensino sistemático deste método foi considerado mais eficiente quando a sua instrução é feita em pequenos grupos e em turmas de alunos, produzindo um maior efeito no desenvolvimento da leitura quando é iniciado no 1.º ano de escolaridade, antes de as crianças aprenderem a ler de forma autónoma.

Também os mais recentes estudos realizados sobre a fluência de leitura têm constatado que nos leitores proficientes, os processos de identificação das palavras são tão rápidos e automáticos que não precisam de possuir muita informação contextual, excetuando no caso das palavras homógrafas, que estão dependentes do contexto para a sua pronúncia. Estas recentes evidências vêm contrariar a perspetiva defendida durante alguns anos que descrevia a leitura fluente pela valorização da informação do contexto em detrimento do menor recurso à informação visual. (Adams, 1990; Stanovich, 2000; Perfetti, 1995).

O Relatório do Painel Nacional de Leitura descredibilizou, deste modo, determinadas convicções, que sustentavam a ideia de que a capacidade de ler e de compreender textos poderia ser comprometida pelo ensino sistemático do método fônico nos primeiros anos de escolaridade. Este conclui que tanto o desenvolvimento de leitura de palavras como o desenvolvimento da compreensão de leitura é simultaneamente estimulado pelo ensino do método fônico para alunos do 1.º ano de escolaridade como para leitores mais velhos que revelam problemas de leitura (Leite, 2010).

Porém, é igualmente defendida a perspetiva de que um programa do 1.º ano de escolaridade, para ser equilibrado deveria englobar método fônico, onde os professores pudessem proporcionar aos seus alunos textos com palavras controladas que

possibilitassem às crianças exercitar a descodificação, combinado com a leitura de obras de literatura de qualidade, de forma a desenvolver o vocabulário e a compreensão.

Dificuldades de Leitura

*“Saber ler é pois condição indispensável,
incontornável para o sucesso escolar”*

João Lopes, 2004

Uma das preocupações que assolam os professores, os pais, os técnicos, o governo e as próprias crianças é o elevado número de alunos que não atingem níveis aceitáveis de literacia na leitura. No entanto, as dificuldades sentidas na aquisição da leitura podem ser diversas ordens. Morais (1997) e Caldas (2002) referem a existência de dois tipos de dificuldades na aprendizagem da leitura: *“as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos de leitura e as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia”*.

As dificuldades gerais na aprendizagem da leitura derivam de fatores exteriores ou interiores ao sujeito, como a baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida, desvantagem sócio-económica, deficiência sensorial, desordem neurologia visível e problemas emocionais. Segundo alguns autores, a diferença entre os bons leitores e os que apresentam dificuldades encontra-se ao nível do desenvolvimento da leitura, que para estes últimos é mais lento e fica a dever-se ao facto desta ser uma tarefa difícil e complexa, da arbitrariedade do código, da irregularidade do código, das exigências ao nível da memória fonológica e das confusões na instrução.

As dificuldades específicas são de índole cognitiva e neurológica, para as quais não há uma explicação plausível: a dislexia. Na sua etimologia, a palavra dislexia é constituída pelo radical “dis”, que significa distúrbio ou dificuldade e pelo radical

“lexia” que significa *leitura* no latim e *linguagem* no grego, ou seja, dislexia significa distúrbio na leitura ou distúrbio na linguagem, embora, distúrbio na leitura, seja mais consensual. A dislexia pode ser adquirida ou traumática mas também pode ser dislexia de desenvolvimento ou evolutiva. Não existe unanimidade na literatura para definir a palavra dislexia, mas os autores concordam ao classificar a dislexia como uma dificuldade primária para a leitura, que afeta a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando afetada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

O primeiro contacto com a leitura afigura-se, desta forma, como um momento crucial, se ocorrerem dificuldades neste específico momento, estas poderão comprometer o trajeto relativo à aprendizagem do aluno, constituindo um ciclo vicioso: “tentativa – fracasso – desânimo – nova tentativa – novo fracasso – maior desânimo”. Muitos autores sugerem que quando a leitura não é adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999; Lerner, 2003). Nesta linha de pensamento, um estudo clássico levado a cabo por Juel (1988) demonstrou que o melhor preditor acerca do rendimento escolar de um aluno do 4.º ano de escolaridade foi o rendimento manifestado logo no 1.º ano.

No entanto, a importância atribuída ao 1.º Ciclo do Ensino Básico é mínima, sendo descuidada e ignorada a relevância deste ciclo, na aprendizagem global dos alunos, assim como, o efeito que o fracasso relativo às aprendizagens efetuadas neste mesmo nível, surte, mais tarde, nos níveis seguintes. Segundo Lopes (2004), “deve ainda dizer-se que a quase inexistência de peritos em leitura e a escrita se relaciona com a pouquíssima importância dada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e à ignorância quanto aos efeitos desenvolvimentais do fracasso inicial daquelas competências”.

Quanto mais precocemente se intervir nas dificuldades detetadas, maiores são as possibilidades de evitar o agravamento dos problemas de aprendizagem. Deste modo, este mesmo autor considera importante fazer um «upgrade» em termos de qualidade no atual currículo relativo ao 1.º Ciclo, que poderia passar por atrair as crianças, desde muito cedo, para o estudo de outras civilizações. Outro aspeto salientado por Lopes (2004) é que os currículos são pouco atraentes e pouco estimulantes, ao contrário dos currículos de outros países, como nos Estados Unidos da América, assim como, os textos presentes nos manuais escolares portugueses, onde as páginas são ocupadas por imagens, em prejuízo dos textos, o que leva a um empobrecimento linguístico dos manuais e posteriormente, dos alunos.

Desta forma, o fluente domínio da leitura por 90% dos alunos no final do 2.º ano de escolaridade, deveria ser um dos objetivos a estabelecer para a leitura. O que iria corresponder à leitura de cerca de 60 palavras por minuto, por parte destes alunos.

Segundo Stanovich (1986), a metáfora bíblica: “Efeito Mateus”, por analogia com a parábola extraída do evangelho de Mateus segundo a qual, os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. *“Pois a todo aquele que tem, mais será dado, e ele terá em abundância; mas quanto àquele que não tem, até mesmo o que tem lhe será tirado”* (Mateus, capítulo 25, versículo 29) traduz o facto dos bons leitores lerem mais e consequentemente tornarem-se melhores leitores, adquirindo mais palavras, ao passo que os maus leitores leem menos, tornam-se piores leitores, aprendendo menos palavras.

Deste modo, os alunos que aprendem a ler de forma eficaz e que leem bastante, ficam aptos a lerem cada vez melhor e de forma mais veloz, aprendendo cada vez mais, ao passo que, os alunos que precocemente manifestam dificuldades no campo da leitura, cada vez leem menos, comprometendo o seu percurso académico.

Motivação para a Leitura

“Há uma velha tradição hebraica pela qual, quando uma criança se inicia no estudo da Tora, precisamente depois de ter lido a primeira palavra, dão-lhe um pouco de mel ou um rebuçado. Desta forma, a criança associará sempre o estudo com o doce”.

Natalie Goldberg, in Norton, 2001

Para formar leitores é necessário melhorar o nível de literacia das crianças e dos jovens, proporcionando, precocemente, o contacto com livros, em casa e no jardim-de-infância. As investigações levadas a cabo neste âmbito, demonstraram que mesmo alunos provenientes de meios sociais onde a leitura não é privilegiada podem ser leitores motivados e empenhados, desde que a escola lhes forneça, desde a infância, contactos estimulantes com livros (Palmer, Codlinng & Gambrel, 1994; Gambrell & Marinak, 1997). Desta forma, a motivação para a leitura deverá ter início mesmo antes da instrução formal e está dependente das experiências vivenciadas com os livros. Estudos efetuados na área da psicologia com o objetivo de perceber a importância da motivação na leitura apontam para que esta assuma um papel capital na aprendizagem, fazendo a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem profunda (Gambrell, 1996).

Segundo muitos autores, o insucesso escolar dos alunos, em muitos dos casos, fica a dever-se não tanto a dificuldades de aprendizagem ou a alguma incapacidade, mas à falta de motivação. Estudos desenvolvidos nas últimas décadas valorizavam as componentes cognitivas da leitura em detrimento das componentes motivacionais.

Atualmente, as investigações desenvolvidas neste campo, assentam em pressupostos que enfatizam a motivação na aprendizagem da leitura.

Um dos objetivos no ensino da leitura deveria consistir, não só em aumentar o número de leitores competentes, mas também em aumentar o número de crianças que leem extensamente e com satisfação, pois se a iliteracia é descrita como um flagelo social, também a aliteracia (falta de hábitos de leitura em leitores competentes que escolhem não ler) o deveria ser. Bártolo (2004, p. 143) refere que *“ler é um veículo para atingir os nossos interesses, descobrir coisas que nos interessam, relaxar ou refugiar-se num mundo de fantasia”*.

É muito difícil, até mesmo para adultos, fazer leituras acerca de temas que não sejam significativos ou que não estejam relacionados com objetivos pessoais. Deste modo, não é possível dizer se os alunos estão motivados ou desmotivados para a leitura, mas sim afirmar a existência de diferentes perfis motivacionais, expressos por diferentes objetivos (Sweet & Guthrie, 1996).

Para ganharem motivação para a leitura, os alunos necessitarão de aprender a ler, mas aprender a ler por gosto, por verdadeira paixão. Segundo Mialaret (1997, p.18), *“Ler é compreender, julgar, mas corresponde também a apreciar do ponto de vista estético. Por outras palavras: não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar”*. «Porque todo aquele que gosta de ler é um homem salvo».

Diversos estudos no âmbito da motivação para a leitura demonstram que “para além de saber ler é necessário que os sujeitos adotem comportamentos «literatos» que, entre outras coisas, sustentem as suas aprendizagens escolares” (Baker, 2000; Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Dreher, 2000; Guthrie, Baker, & Dreher, 2000; Wigfield, 2000). A motivação para a leitura possibilita que os alunos leiam mais,

consequentemente, quanto mais lerem, melhor desenvolverão a fluência da leitura. Se pelo contrário, os alunos demonstrarem dificuldades de leitura, menor vontade para ler terão.

Alguns autores referem seis situações necessárias para despertar a motivação para a leitura: capitalização de interesses; material de leitura acessível; ambiente favorável; tempo livre para ler na escola; modelos adultos expressivos e técnicas motivadoras. Segundo estes, obrigar os alunos a ler obras que não lhes são prazerosas é um ato que poderá ter consequências nefastas. De acordo com esta linha de pensamento, Pennac (1992, p.11) refere que “ *o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...*”

Novo Programa de Português

O novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro. Os novos programas apresentam modificações ao nível dos conteúdos, da tipologia de atividades e exercícios e da terminologia gramatical – Dicionário Terminológico (que substitui a gramática tradicional). Destacam-se no novo programa as competências específicas da compreensão e expressão do oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua (CEL). As alterações mais expressivas que o Programa de Português do Ensino Básico apresenta são a valorização de uma articulação dos conteúdos em torno de uma perspetiva de ciclo e de progressão entre ciclos, ou seja, os conteúdos programáticos são retomados em níveis crescentes de dificuldades ao longo dos ciclos.

Avaliação da Competência da Leitura

“ O baixo desempenho de leitura dos alunos portugueses, revelado em estudos internacionais e comprovado nos resultados das provas nacionais de aferição, levanta muitas questões sobre a forma como esta competência linguística está a ser ensinada nas nossas escolas”.

Sim- Sim & Santos, 2006, p. 139

É necessário avaliar de forma regular a leitura dos alunos, com o objetivo de corrigir atempadamente os eventuais problemas ou sub-rendimentos das crianças. Quando é feita uma avaliação da compreensão da leitura esta deverá contemplar a *fluência leitora*, mediante o estabelecimento prévio do tempo para ler determinado texto, sabendo, no entanto, de antemão, que nem sempre, a velocidade leitora é sinónimo de uma melhor compreensão (Stahl, 2004). Deverá contemplar igualmente o *conhecimento do vocabulário*, pois para não comprometer a compreensão de um texto, os alunos devem conhecer em média, cerca de 90% das palavras do mesmo (Leslie e Calwell, 2001).

Ainda não existem muitos estudos disponíveis sobre a aprendizagem e os níveis de leitura no enquadramento nacional. A avaliação da compreensão leitora em Portugal é realizada a dois níveis. A nível nacional através da aplicação das *Provas de Aferição*, desenvolvidas pelo Ministério da Educação e a nível internacional mediante o *PISA* (*Programme for International Student Assessment*), desenvolvido pela OECD.

As *Provas de Aferição* são aplicadas anualmente a todos os alunos do 4.º ano de escolaridade, com o objetivo de aferir os conhecimentos dos alunos na área de língua Portuguesa (e Matemática) e o estudo *PISA*, que tem como objetivo avaliar a literacia da

leitura, em alunos com 15 anos de idade, é realizado de três em três anos, desde do ano 2000.

No entanto, o estudo internacional *Reading Literacy*, que deu origem ao estudo nacional: «*Como leem as nossas crianças? – Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*», demonstrou que a compreensão leitora dos alunos no final do 4.º ano de escolaridade encontra-se num nível muito baixo, pois Portugal ficou na 28ª posição, num universo de vinte e oito países participantes. (Sim-Sim, 2006).

As questões existentes nestes estudos compreendem dois tipos de compreensão: a literal e a inferencial. As perguntas de compreensão literal encaminham o leitor para a localização de informação que se encontra explícita no texto e não exige uma reflexão por parte do leitor. Já as perguntas de compreensão inferencial obrigam o leitor a refletir sobre a informação contida no texto e a fazer deduções mediante a informação implícita que recolheu.

Os resultados obtidos através do estudo *PIRLS 2003 (Progress in International Reading Literacy Study)* mostram que os alunos que revelam piores desempenhos ao nível da compreensão leitora, alcançam melhores resultados nas questões de compreensão literal do que nas perguntas de cariz inferencial (Araújo, 2007).

Também não é possível chegar a uma conclusão quanto à compreensão leitora dos alunos no que concerne aos resultados das *Provas de Aferição* (Ministério da Educação, 2004) devido à aleatoriedade dos critérios escolhidos para as provas, porque ao longo dos anos, os textos escolhidos apresentam diferenças no tipo e na dificuldade, não permitindo, deste modo, estabelecer comparações fiéis quanto ao desempenho dos alunos (Araújo, 2007).

A predominância do tipo de compreensão literal também é visível ao nível das práticas dos professores, nos currículos e até mesmo nos manuais escolares, o que

contribui para a dificuldade que os alunos demonstram em responder a questões inferenciais (Araújo, 2005).

Viana e Leal (2002, p. 101) mencionam, no seu estudo sobre *Avaliação da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação* que “as propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as atividades letivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim. A quase exclusividade deste tipo de solicitação conduz as crianças a rapidamente «aprenderem» que basta localizar no texto as «palavras-chave» que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se inserem”. Desta forma, as autoras concluem, “que este tipo de estratégia não conduz a uma leitura crítica do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão”.

Giasson, (2000) relata que os professores, em média, fazem três a cinco vezes mais questões do tipo literal aos alunos do que questões que envolvam inferências. Também a ausência de indicações específicas relativas ao recurso à inferência nos currículos, ao invés das dos países, como é o caso de: Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, entre outros que colocam ênfase na compreensão inferencial, são alguns dos motivos apontados para os bons resultados nas perguntas com inferências destes países nos estudos internacionais (Araújo, 2007).

Para desenvolver a compreensão leitora e criar leitores reflexivos e críticos Margarida Mendes (1997, p. 156 157) refere, “o leitor-aluno não responde a perguntas sobre o texto ou o livro, mas responde diretamente ao texto, fica implicado emocionalmente, moralmente, ludicamente. Propõe-se-lhe que faça ele perguntas, manifeste dúvidas e objeções, que sublinhe o melhor, que formule alternativas (trechos a saltar ou cortar, palavras a substituir) e sobretudo que o execute, performativamente lendo, recitando, recortando-o, rescrevendo-o”.

Lopes (2004), defende que um dos objetivos decisivos para a melhoria dos resultados nas provas internacionais como o *TIMSS* ou o *PISA* é conseguir que 90% a 95% dos alunos cheguem ao final do 2.º ano de escolaridade a ler com fluência.

Manuais Escolares

“Um livro deve ser o machado para o mar congelado que há dentro de nós”.

Franz Kafka

No que concerne à história da educação em Portugal durante cinquenta anos, no período do Estado Novo apenas existia um único manual escolar. Com a chegada do 25 de abril, verificou-se uma enorme expansão de manuais escolares, em todas as áreas, seguida também pela liberdade editorial na sua elaboração e da sua seleção por parte dos professores, acompanhando o que acontece na maioria dos países europeus (*Relatório sobre os Manuais Escolares*, 1997, p. 31).

Atualmente, a Assembleia da República Portuguesa (Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006) define o conceito de Manual Escolar como: *“recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor”.*

Os manuais escolares assumem, hoje em dia, uma especial importância, não só nas escolas, mas também, na sociedade. Estes interferem um extenso leque de atores educativos e sociais, nomeadamente, o Ministério da Educação, os editores, os autores, os livreiros, os professores, os alunos e os encarregados de educação. Nesse sentido, inúmeros debates em torno dos manuais têm surgido de acordo com as motivações destas publicações por parte dos diferentes intervenientes ora por questões de eficiência educativa, natureza pedagógica, qualidade, preço e peso ou pela sua ação enquanto reguladores, agentes, distribuidores, produtores ou utilizadores. Deste modo, as discussões levantadas acerca da problemática que envolve os manuais escolares têm originado reflexões, com o objetivo de contribuírem para uma melhoria dos processos e do uso deste material didático (Relatório sobre os Manuais Escolares, 1997).

Para Correia (2001, p. 152), o manual escolar envolve e desenvolve um sistema complexo de relações sociais que determinam muito do que se passa no domínio do ensino e da aprendizagem, assinalando que: *“Ele não é um simples instrumento de trabalho, um artefacto inscrito em relações de trabalho pré-construídas, mas imprime um certo sentido ao trabalho escolar, participando na sua estruturação e, participando, por isso, na estruturação das relações sociais onde ele se desenvolve, nomeadamente na estruturação dos dispositivos de controlo social sobre o trabalho docente”*.

Na perspetiva de Castro (1999), o currículo resulta de uma seleção de conhecimentos, podendo então o manual protagonizar essa mesma seleção, afirmando: *“Sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola, são, em simultâneo, uma tecnologia para transmissão daquele, integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão, através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham importantes funções pedagógicas”*.

Como determinados professores não utilizam os programas escolares, limitando, o seu uso ao começo do ano letivo, quando, em grupo disciplinar constroem as planificações anuais ou porque não porque habitualmente não elaboram materiais didáticos, acabam por ser, nesses casos, os autores dos manuais, os intérpretes dos programas oficiais de cada ano ou ciclo de escolaridade. Por esse motivo, para Morgado (2004) os manuais são direta ou indiretamente muito importantes, na medida em que determinam muito do que se passa no interior de cada sala de aula.

De uma maneira geral, no processo ensino-aprendizagem, o manual escolar tem assumido o papel de regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador. Neste sentido Brito (1999) refere *“sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento Todo-Poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade”*.

Já Choppin (1992) considera que qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico.

Para Mendes (1999) os manuais escolares são *“amados, por uns, e criticados, por outros, (...) continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação - , eles veiculam valores*

e princípios, ideologias e perspetivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a identidade”.

Manuais de Língua Portuguesa

Além dos problemas de ordem educativa em geral e dos problemas de índole social e política, os manuais escolares constituem ainda problemas específicos aos docentes. No caso particular dos manuais de Língua Portuguesa, estes deverão fomentar o desenvolvimento de competências neste domínio por parte dos alunos, contribuindo para a promoção da leitura.

De acordo com Martins (1996), “o manual escolar, como promotor do ensino e do exercício das habilidades implicadas na leitura deve criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos, para os motivar para a mesma”.

Os professores terão proveito ao conhecer e compreender melhor os processos de elaboração dos manuais escolares de Língua Portuguesa, a forma como ensinam e exercitam as habilidades de leitura, os métodos que estão subjacentes em cada publicação, os géneros literários e a qualidade literária proporcionada. De acordo com Morais (2006), na área de Língua Portuguesa, o manual escolar tem como objetivo ajudar a formar leitores competentes.

Os manuais escolares assumem-se, deste modo, como auxiliares valiosos entre os instrumentos de suporte do processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um

papel fundamental no contexto escolar, proporcionando elementos de leitura e de descodificação.

Palavras descodificáveis nos textos manuais de Língua Portuguesa

As palavras descodificáveis são as palavras que os leitores aprendizes já conseguem decifrar. Segundo Leite & Bragança (2010), a utilização de palavras, frases e textos descodificáveis, onde as correspondências letra-som aprendidas são repetidas diversas vezes, possibilita o exercício e consolidação dos conhecimentos e competências específicos da leitura, nomeadamente, a tomada de consciência do fonema; o reforço das habilidades de análise e de síntese fonémica e a consolidação do conhecimento de correspondências.

Mesmer (2005) efetuou um estudo com o objetivo de investigar os resultados da aplicação de diversos tipos de texto, tendo verificado que os alunos que leram textos altamente descodificáveis aplicaram mais o conhecimento letra-som na leitura, identificaram mais palavras e dependeram menos do auxílio do examinador, tornando-se mais autónomas na leitura.

Palavras regulares simples nos textos dos manuais de Língua Portuguesa

As palavras regulares simples na leitura são aquelas cuja estrutura ortográfica possibilita uma leitura por meio de “conversão grafema-fonema unívoca”, ou seja, regida por regras (Parente et al., 1997). Estas palavras são formadas por grafemas que representam sempre o mesmo fonema (p. ex., pata ou cama) e pelas palavras que contêm a correspondência grafema-fonema definidas por regras contextuais e posicionais simples (p. ex., <r> e <s> em contexto intervocálico, como nas palavras cara e rosa).

Para Leite & Bragança (2010) é vantajoso explicitar e treinar as correspondências definidas por regras simples através da leitura de palavras, frases e textos onde essas regularidades do código estão presentes. De acordo com o estudo realizado, Mesmer (2005) também verificou que os alunos que tinham lido textos com elevada proporção de correspondências regulares tendem também a identificar mais palavras na leitura de textos.

Palavras regulares complexas nos textos dos manuais de Língua Portuguesa

Estas palavras são aquelas onde estão presentes os dígrafos consonantais (ch, nh, lh, xs, xc rr, ss, sc, sç, gu, qu); dígrafos vocálicos (am, em, im, om, um, an, en, in, on, un); encontros consonantais perfeitos (pr, pl, br, bl, tr, tl, cr, cl, fr, fl, dr, dl, gr, gl, vr, vl) e encontros consonantais imperfeitos (bd, bs, dv, dm...) as vogais nasais (ã, am, em, im, om, um, an, en, in, on, un).

De acordo com Leite & Bragança (2010), as correspondências regidas por normas complexas são aprendidas implicitamente, memorizadas com a prática da leitura.

Palavras irregulares nos textos dos manuais de Língua Portuguesa

As palavras irregulares na leitura contêm relações grafo fonémicas ambíguas. Na Língua Portuguesa encontram-se no grafema consonantal <x>, visto que este apresenta vários valores fonéticos, podendo ser associado a vários fonemas, independentemente da sua posição.

Para Leite & Bragança (2010) estas correspondências definidas por aspetos etimológicos difíceis de explicitar serão implicitamente memorizadas com a prática da leitura.

III. Metodologia

No ano em que as crianças entram para a escola dão início ao processo da aprendizagem da leitura. O exercício claro, preciso, metódico e constante das correspondências entre grafemas e fonemas é considerado como fundamental para o sucesso desta competência (Leite et al., 2006). Deste modo, e atendendo ao facto do manual escolar ser uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores do 1.º ano de escolaridade para ensinar os alunos a ler, torna-se necessário compreender a forma como é trabalhada a leitura nos manuais, nomeadamente através dos seus textos.

Neste sentido, definimos como objeto de estudo os manuais de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade com o intuito de perceber se os seus textos contribuem para do desenvolvimento do processo da descodificação, incidindo no treino das correspondências grafema-fonema e na consolidação das regras ortográficas mediante o uso de palavras descodificáveis, elementos fónicos e estruturas silábicas simples. Procurámos também perceber se os docentes têm em conta estes critérios no momento em que adotam o manual de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade.

Objetivos do Estudo

O objetivo geral do presente estudo consiste em caracterizar a forma como os manuais escolares de Língua Portuguesa, do primeiro ano de escolaridade, mais adotados em Portugal no ano de 2009/2010 ensinam e exercitam as habilidades implicadas na leitura de textos e compará-los com os manuais das mesmas editoras para o ano letivo 2011/2012 (de acordo com o Novo Programa) de forma a averiguar se se

registra uma evolução positiva nos textos contidos nos novos manuais em relação aos anteriores.

Deste modo, os objetivos específicos deste mesmo estudo desdobram-se nos seguintes:

- Analisar e comparar os textos apresentados pelos manuais de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade;
- Averiguar se houve uma evolução positiva nos textos dos manuais com o novo programa em relação aos textos dos manuais anteriores.
- Aferir o número de palavras e de frases nos textos contidos nos manuais;
- Identificar o número de palavras descodificáveis nos textos apresentados pelos manuais;
- Apurar o número de palavras com a grafia ensinada nas unidades dos manuais;
- Conhecer o número de palavras regulares simples, regulares complexas e irregulares nos textos expostas nos manuais;
- Verificar quais os géneros literários contidos nos manuais;
- Reconhecer os textos de autor dos manuais;
- Reconhecer as representações dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico sobre as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades.
- Compreender quais os aspetos mais valorizados pelos professores do primeiro ano de escolaridade no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

Opções Metodológicas

Terminada a revisão da literatura, que nos esclareceu acerca da leitura e dos processos nela implicados, iniciamos, neste capítulo, a descrição do trabalho empírico com o intuito de perceber como é que os manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano desenvolvem a competência da leitura.

Tendo em conta que os manuais escolares adotados pelos professores poderão influenciar o tipo de instrução que é dada aos alunos e também as atividades para consolidação dos conhecimentos adquiridos, a escolha dos livros deveria ser orientada por um conhecimento rigoroso dos seus conteúdos.

Com este estudo pretendemos analisar os textos relativo aos dígrafos e encontros consonantais contidos nos manuais mais adotados em Portugal, com a finalidade de averiguar e descrever os conhecimentos e as competências de leitura, não pretendendo, de modo algum, avaliá-los, de modo, a que estes serão referidos como manuais A, B e C e os manuais com o novo programa como AA, BB e CC.

Assim, pretendemos compreender de que forma são ensinadas e exercitadas as habilidades implicadas na leitura, tentando perceber como é que a maioria dos alunos aprende a ler e que tipo de textos lhes são proporcionados para o exercício desta competência.

De acordo com este género de abordagem, decidimos por uma metodologia qualitativa articulada com as particularidades de uma metodologia quantitativa com o objetivo de efetuarmos uma recolha, análise e interpretação de dados criteriosa. Segundo Patton (2002) a articulação destas duas abordagens pode ser proveitosa na medida em que possibilita o recurso a diferentes métodos mediante a triangulação,

permitindo uma melhor percepção dos fenómenos em estudo e uma maior garantia da fidedignidade dos seus resultados.

Desta forma, foi considerado vital para a fiabilidade do estudo fazer-se a triangulação de dados, de maneira a reduzir as limitações, recorrendo à utilização de várias fontes de recolha de dados. De índole qualitativa, utilizámos entrevistas semiestruturadas. Utilizámos também algumas técnicas de recolha de dados de cariz quantitativo, os questionários e a análise documental, que nos permitiram realizar uma análise estatística.

Com a intenção de perceber a forma como as habilidades de leitura eram ensinadas e exercitadas no ano em que se inicia a aprendizagem da leitura decidimos analisar os textos dos três manuais do primeiro ano de escolaridade mais adotados em Portugal no ano letivo 2009/2010, nomeadamente, os textos onde são ensinados os dígrafos e encontros consonantais devido ao aumento da sua extensão.

Para esse efeito foi construída uma grelha de análise de dados, onde foram tidas em conta as seguintes variáveis para a análise dos textos: a ordem pela qual vão aparecendo os dígrafos e encontros consonantais; o número de palavras; o número de palavras decodificáveis e não decodificáveis; o número de palavras com a grafia ensinada na unidade; o número de palavras regulares simples na leitura; o número de palavras regulares complexas na leitura; o número de palavras irregulares na leitura; o número de frases; a tipologia do texto e a autoria do texto.

Posteriormente, e partindo da mesma grelha de análise analisaram-se os manuais de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade das mesmas editoras que os anteriores mas editados à luz do novo programa. Portanto, no total foram analisados seis manuais de Língua Portuguesa do 1.º ano. Após a análise estatística dos manuais procedeu-se à comparação entre os três manuais anteriores e os três manuais com o novo programa.

Foram elaborados questionários que foram aplicados a uma amostra de setenta e dois professores e entrevistas que se aplicaram a seis professoras que já tinham lecionado com os seis manuais acima referidos.

Caraterização do Caso e dos Participantes

Atendendo ao facto da metodologia seleccionada neste estudo ser mista não obriga a que a amostra seja representativa da população estabelecida, também os casos não possuem uma natureza probabilística devido ao facto da finalidade da investigação não ser uma generalização estatística.

Deste modo, tendo em conta a metodologia escolhida e os objetivos definidos optámos por um método não probabilístico de amostragem, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (1997) se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo. Assim, a nossa amostra encarada como não aleatória foi definida de forma intencional ou por conveniência (Almeida e Freire, 1997; Bogdan e Biklen, 1994), tendo em conta a receptividade dos participantes e a facilidade de acesso às escolas (Patton, 1990, p181).

Relativamente ao questionário, este tinha como objetivo reconhecer as representações dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico sobre as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades, assim como, compreender quais os aspetos mais valorizados pelos professores do primeiro ano de escolaridade no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

Essa amostra foi constituída por setenta e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontravam a lecionar em três agrupamentos distintos, dois no distrito de Leiria e um no distrito de Lisboa, cujas idades estavam compreendidas entre os vinte e sete e os cinquenta e sete anos. As entrevistas foram aplicadas a uma amostra constituída por seis professoras que tivessem lecionado o primeiro ano e em que o manual adotado fosse um dos manuais analisados.

Procedimento de Recolha e Análise de Dados

Numa investigação, uma das formas para chegar a conclusões mais fidedignas consiste em recorrer a uma multiplicidade de informações mediante vários processos de modo a embarcar as diferentes abordagens da mesma situação. Isto é, para garantir o rigor da realidade que está a ser investigada é preciso congregiar uma pluralidade de informações, através de diferentes métodos, de forma a abranger diversas perspetivas da mesma situação que nos permitam alcançar resultados mais fiáveis (Yin, 2005; Stake, 2005). Por este motivo, os dados recolhidos resultaram da articulação das perspetivas qualitativa e quantitativa, através do uso das técnicas mais supracitadas na literatura relativas à investigação, tais como, a análise documental, o questionário e a entrevista.

No que se refere à análise documental, foram analisados seis manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade (três dos quais figuravam na lista dos cinco manuais mais adotados em Portugal no ano letivo 2009/2010 segundo os dados extraídos da base de dados de manuais escolares disponibilizados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curriculares do Ministério da Educação (DGIDC) e os outros três correspondiam aos manuais editados pelas mesmas editoras para o ano letivo 2011/2012 mas, à luz do novo programa). De cada manual analisámos os textos

correspondentes às unidades onde são introduzidos os dígrafos e encontros consonantais.

Quanto aos questionários, estes foram aplicados a uma amostra de setenta e dois professores oriundos de três agrupamentos, dois do distrito de Leiria e um do distrito de Lisboa. Estes três agrupamentos situavam-se na zona oeste litoral do nosso país. As entrevistas foram realizadas a seis professoras, cada uma das quais já tendo lecionado o primeiro ano de escolaridade com cada um dos manuais analisados.

Quadro 1 - Abordagem Quantitativa/Qualitativa

Abordagem	Quantitativa		Qualitativa
Técnicas de recolha de dados	Análise Documental dos Manuais Escolares	Questionários	Entrevista
Participantes	A; B; C; AA; BB; CC.	72 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontravam a lecionar em três agrupamentos da zona oeste litoral do país, distritos de Leiria e de Lisboa.	6 professoras do 1.º ano de escolaridade, tendo cada uma lecionado com cada um dos manuais escolares analisados.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a forma como os manuais escolares ensinam e exercitam as habilidades implicadas na leitura de textos. - Comparar os manuais escolares mais adotados em 2009/2010 com os manuais das mesmas editoras para o ano letivo 2011/2012 (de acordo com o Novo Programa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as representações dos professores do primeiro ciclo do Ensino Básico sobre as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais os aspetos mais valorizados pelos professores do primeiro ano de escolaridade no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.
Tipo de análise	Análise estatística	Análise estatística	Análise de conteúdo

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Análise Documental – Manuais Escolares

Uma das técnicas fulcrais para a pesquisa em ciências sociais é a pesquisa documental. Este método de recolha e de verificação de dados pretende aceder à informação escrita ou não escrita. Nomeadamente, no âmbito da Educação, estas fontes assumem uma relevância incontornável, fornecendo ferramentas de valor imensurável aos investigadores.

Para procedermos à análise documental seleccionámos três manuais de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade da lista dos cinco manuais mais adotados em Portugal no ano letivo 2009/2010 segundo os dados extraídos da base de dados de manuais escolares da DGIDC.

Para esse efeito construímos uma grelha de análise dos textos dos manuais com o objetivo de caracterizar a forma como os manuais escolares ensinam e exercitam as habilidades implicadas na leitura de textos. A grelha foi elaborada pelo investigador e validada por uma Doutora em Ciências da Educação.

Com esse objetivo, a grelha de análise serviu para depurar os seguintes parâmetros relativos aos textos: número de palavras; número de palavras decodificáveis e não decodificáveis; número de palavras com a grafia ensinada na unidade; número de palavras regulares simples na leitura; número de palavras regulares complexas na leitura; número de palavras irregulares; número de frases/versos; número de frases; tipologia do texto e autoria dos textos.

Os textos que analisámos com recurso à grelha de análise foram os que correspondiam às unidades didáticas onde eram introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais, pelo facto, de ser a partir desse momento, que os textos do 1.º ano ganham uma maior extensão.

Após terminada a análise dos manuais e tendo esta coincido com o início do ano letivo 2011/2012, cujos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade tinham sido editados à luz do novo programa, procedeu-se à análise dos manuais com o novo programa, equivalentes às mesmas editoras dos manuais anteriores.

Questionários

O questionário é uma das técnicas mais usadas em investigação qualitativa pois tem a vantagem de reduzir o grau de subjetividade inerente à recolha de dados. Contudo, apresenta limitações nas respostas obtida.

Foram tidos em conta dois parâmetros basilares antes da elaboração do questionário, o primeiro estava relacionado com o problema em estudo, com os objectivos e as hipóteses formuladas, o segundo estava relacionado com a definição de critérios de seleção da amostra à qual se aplicará o questionário.

Definimos as etapas para elaboração do questionário que se prenderam com a delimitação do tema, a redacção das questões, o tipo de aplicação das questões e as técnicas para a sua análise. Este foi criado pelo investigador e validado por uma Doutora em Ciências de Educação.

O questionário (anexo 1) foi constituído por dezasseis questões abertas e onze questões fechadas e teve como objetivo de reconhecer as representações dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as habilidades de leitura que os alunos do 1.º ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades, assim como, compreender quais os aspetos mais valorizados pelos professores do 1.º ano de escolaridade no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

O questionário depois de testado foi aplicado a uma amostra de setenta e dois professores que se encontravam a lecionar em três agrupamentos da zona oeste litoral de Portugal, dois no distrito de Leiria e um no distrito de Lisboa.

Entrevistas

A técnica de entrevista é também um método muito utilizado para compreender a atividade humana (Fontana e Frey, 1994). O entrevistado elabora um discurso, através do qual atribui o sentido que dá às suas práticas, ilustra a forma como encara as diversas situações e a maneira como avalia as suas próprias experiências, descrevendo de forma genuína a realidade que o envolve.

Quanto ao entrevistador, este tem duas finalidades em relação ao entrevistado. Por um lado procura que deste se expresse livremente, deixando transparecer as suas representações, e por outro orientá-lo para uma reflexão mais aprofundada, relacionada com a temática em estudo.

De acordo com Nils e Rimé (2003, p.167), a entrevista permite três tipos de informação: as informações inerentes ao conteúdo do discurso; as informações ligadas à forma do discurso e as informações que decorrem de manifestações não-verbais ou expressivas. Segundo estes autores (*ibidem*, p.168), na maior parte de investigações em Educação as técnicas de entrevistas são utilizadas para recolher informações de conteúdo que servem de base para inferir perceções, atitudes, sentimentos, representações, valores ou crenças dos participantes que exprimem a sua realidade singular através de linguagem.

Decidimos realizar entrevistas semiestruturadas pelo facto desta modalidade caracterizar-se por seguir um esquema básico, porém, sem moldes totalmente rígidos, o que permite ao entrevistador ir fazendo adequações (Flick, 2005; Ludke e André, 1986).

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, por se considerar que as questões tendencialmente abertas seriam adequadas para este tipo de investigação e foram audiogravadas. O guião da entrevista (anexo 2) foi elaborado pelo investigador e validado por Doutores em Ciências da Educação.

Nesta investigação realizaram-se seis entrevistas semiestruturadas a seis professoras do 1.ºCiclo que lecionaram o 1.º ano com cada um dos manuais escolares analisados. As entrevistas foram realizadas a partir de um guião previamente elaborado.

Numa primeira parte, a entrevista tinha como objetivo informar cada uma das professoras acerca da investigação em curso, explicar-lhes a natureza do trabalho, pedir a sua colaboração para a prossecução do trabalho e assegurar o carácter confidencial das informações prestadas, solicitando autorização para a gravação das mesmas. Na segunda parte da entrevista, cada participante respondeu a um conjunto de questões orientadas para a compreensão da problemática.

As entrevistas foram realizadas em locais neutros, tranquilos e de aceitação recíproca (Ludke e André, 1986). A duração das gravações variou entre os vinte e os quarenta e cinco minutos.

Procedimentos de Análise de Dados

Relativamente à análise documental foi feito o levantamento do número de palavras dos textos, do número de palavras descodificáveis e não descodificáveis, do número de palavras com grafia ensinada na unidade, do número de palavras regulares simples, do número de palavras regulares complexas, do número de palavras irregulares, do número de frases, da tipologia e da autoria dos textos. Depois procedeu-se à análise

quantitativa recorrendo à construção de gráficos e de tabelas. Os dados recolhidos foram processados e analisados de forma estatística mediante técnicas descritivas (média) de forma a perceber se haviam diferenças entre os três manuais e posteriormente entre os seis manuais.

No que respeita aos questionários que foram aplicados a uma amostra de setenta e dois professores de três agrupamentos distintos, foi feita uma análise quantitativa recorrendo a tabelas de frequência das respostas dadas pelos inquiridos.

Quanto às entrevistas, depois de realizadas foram transcritas na íntegra por meio dos registos áudio obtidos. Retiraram-se os indicadores que posteriormente foram organizados em categorias e subcategorias. A cada docente entrevistada correspondeu um dos manuais anteriormente analisados. Assim, à professora 1 correspondeu o manual A; à professora 2 o manual AA; à professora 3 o manual B; à professora 4 o manual BB; à professora 5 o manual C e à professora 6 correspondeu o manual CC. Procedeu-se de seguida a uma análise de conteúdo das entrevistas.

IV - Apresentação dos Resultados

Análise Documental - Manuais Escolares

Relativamente aos manuais analisados constatou-se que o manual A e o manual B têm o mesmo número de textos, vinte e um textos, enquanto o manual C apresenta dezanove textos, como podemos ver no Quadro 2.

Quadro 2 - N.º de textos dos manuais com o antigo programa

N.º de textos		
Manuais (com o antigo programa)		
A	B	C
21	21	19

Quanto aos manuais com o novo programa, em nenhum se verifica o mesmo número de textos. O manual BB contém vinte e três textos, o manual AA tem vinte e um textos e o manual CC apresenta dezanove textos, como é possível constatar no Quadro 3.

Quadro 3 - N.º de textos dos manuais com o novo programa

N.º de textos		
Manuais (com o novo programa)		
AA	BB	CC
21	23	19

Ao efetuar uma comparação entre os manuais com o antigo programa e os manuais com o novo programa verificámos que entre o manual A e o manual AA manteve-se o mesmo número de textos. Entre o manual B e o manual BB, o número de textos aumentou, de vinte e um textos no manual com antigo programa para vinte e três textos no manual com o novo programa. No que respeita aos manuais C e CC também se manteve o mesmo número de textos, como é visível no Quadro 4.

Quadro 4 – N.º de textos dos manuais com o antigo e o novo programa

N.º de textos					
Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
A	AA	B	BB	C	CC
21	21	21	23	19	19

Como podemos ver no Quadro 5, também a forma como os dígrafos e os encontros consonantais (casos especiais de leitura) vão aparecendo nos textos das diferentes unidades didáticas varia de manual para manual. Os únicos casos de leitura que são trabalhados ao mesmo tempo por todos os manuais correspondem ao /rr/, logo na primeira unidade didática e os /ão/, /ãos/, /ães/, /ões/ no último texto, à exceção do manual C que termina com os diferentes valores fonéticos da letra /x/.

Quadro 5 - Ordem dos dígrafos nos manuais com o antigo programa

Ordem pela qual aparecem os dígrafos e encontros consonantais nos manuais			
Unidade Didática	Manuais (com o antigo programa)		
	A	B	C
Texto 1	rr	rr	rr
Texto 2	r	r	r
Texto 3	ss	ar, er, ir, or, ur	ss
Texto 4	s	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	s
Texto 5	ça, ço, çu	ss	ar, er, ir, or, ur
Texto 6	nh	s	al, el, il, ol, ul
Texto 7	lh	as, es, is, os, us	as, es, is, os, us
Texto 8	ch	az, ez, iz, oz, uz	ãs, ãos, ães, ões
Texto 9	ce , ci	al, el, il, ol, ul	az, ez, iz, oz, uz
Texto 10	gue, gui	bl, cl, fl, gl, pl, tl	an, en, in, on, un
Texto 11	ge, gi	am, em, im, om, um	am, em, im, om, um
Texto 12	al, el, il, ol, ul	an, en, in, on, un	ce , ci
Texto 13	ar, er, ir, or, ur	diferentes valores do x	ça, ço, çu
Texto 14	as, es, is, os, us	ch	ch, lh, nh
Texto 15	az, ez, iz, oz, uz	nh	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr
Texto 16	an, en, in, on, un	lh	bl, cl, fl, gl, pl, tl
Texto 17	am, em, im, om, um	gue, gui	ge, gi
Texto 18	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	ge, gi	gue, gui
Texto 19	bl, cl, fl, gl, pl, tl	ça, ço, çu	diferentes valores do x
Texto 20	diferentes valores do x	ce , ci	
Texto 21	ão, ãos, ães, ões	ãs, ãos, ães, ões	

No que concerne aos manuais com o novo programa verificámos que os manuais AA e BB apresentam uma estrutura semelhante na forma como introduzem as unidades

didáticas relativas aos dígrafos e encontros consonantais, enquanto que o manual CC apresenta uma estrutura totalmente diferente.

Quadro 6 - Ordem dos dígrafos nos manuais com o novo programa

Ordem pela qual aparecem os dígrafos e encontros consonantais nos manuais			
Unidade Didática	Manuais (com o novo programa)		
	AA	BB	CC
Texto 1	rr	rr	al, el, il, ol, ul
Texto 2	r	r	rr
Texto 3	ss	ss	r
Texto 4	s = z	s = z	ar, er, ir, or, ur
Texto 5	ça, ço, çu	ça, ço, çu	gue, gui
Texto 6	nh	nh	ge, gi
Texto 7	lh	lh	ss
Texto 8	ch	ch	as, es, is, os, us
Texto 9	ce , ci	ce, ci	ão, ãos, ães, ões
Texto 10	gue, gui	gue, gui	s = z
Texto 11	ge, gi	ge, gi	az, ez, iz, oz, uz
Texto 12	al, el, il, ol, ul	al, el, il ol, ul	an, en, in, on, un am, em, im, om, um
Texto 13	ar, er, ir, or, ur	ar, er, ir, or, ur	ça, ço, çu ce, ci
Texto 14	as, es, is, os, us	as, es, is, os, us	ch
Texto 15	az, ez, iz, oz, uz	az, ez, iz, oz, uz	nh
Texto 16	an, en, in, on, un	an, en, in, on, un	lh
Texto 17	am, em, im, om, um	am, em, im, om, um	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr
Texto 18	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	br, cr, dr, fr	bl, cl, fl, gl, pl, tl
Texto 19	bl, cl, fl, gl, pl, tl	gr, pr, tr, vr	diferentes valores do x
Texto 20	diferentes valores do x	bl, cl, fl	
Texto 21	ão, ãos, ães, ões	gl, pl, tl	
Texto 22		diferentes valores do x	
Texto 23		ão, ãos, ães, ões	

Ao compararmos separadamente os manuais com o antigo programa com os correspondentes da mesma editora mas com o novo programa verificámos que entre o manual A e o manual AA não se registaram diferenças na forma como são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais, como verificamos ao observar o Quadro 7.

Quadro 7 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos nos manuais A e AA

Ordem pela qual aparecem os dígrafos nos manuais		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) A	(Novo Programa) AA
1	Rr	rr
2	R	r
3	Ss	ss
4	S	s
5	ça, ço, çu	ça, ço, çu
6	Nh	nh
7	Lh	lh
8	Ch	ch
9	ce , ci	ce , ci
10	gue, gui	gue, gui
11	ge, gi	ge, gi
12	al, el, il, ol, ul	al, el, il, ol, ul
13	ar, er, ir, or, ur	ar, er, ir, or, ur
14	as, es, is, os, us	as, es, is, os, us
15	az, ez, iz, oz, uz	az, ez, iz, oz, uz
16	an, en, in, on, un	an, en, in, on, un
17	am, em, im, om, um	am, em, im, om, um
18	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr
19	bl, cl, fl, gl, pl, tl	bl, cl, fl, gl, pl, tl
20	diferentes valores do x	diferentes valores do x
21	ão, ãos, ães, ões	ão, ãos, ães, ões

Relativamente aos manuais B e BB verificámos diferenças do manual com o antigo programa para manual com o novo programa, como é possível ver no Quadro 8.

Quadro 8 - Ordem pela qual aparecem os dígrafos nos manuais B e B

Ordem pela qual aparecem os dígrafos nos manuais		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) B	(Novo Programa) BB
1	Rr	rr
2	R	r
3	ar, er, ir, or, ur	ss
4	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	s = z
5	Ss	ça, ço, çu
6	S	nh
7	as, es, is, os, us	lh
8	az, ez, iz, oz, uz	ch
9	al, el, il, ol, ul	ce, ci
10	bl, cl, fl, gl, pl, tl	gue, gui
11	am, em, im, om, um	ge, gi
12	an, en, in, on, un	al, el, il ol, ul
13	diferentes valores do x	ar, er, ir, or, ur
14	Ch	as, es, is, os, us
15	Nh	az, ez, iz, oz, uz
16	Lh	an, en, in, on, un
17	gue, gui	am, em, im, om, um
18	ge, gi	br, cr, dr, fr
19	ça, ço, çu	gr, pr, tr, vr
20	ce , ci	bl, cl, fl
21	ãs, ãos, ães, ões	gl, pl, tl
22		diferentes valores do x
23		ão, ãos, ães, ões

No que respeita aos manuais C e CC também se registaram diferenças, na forma como são apresentados os dígrafos e os encontros consonantais, como é visível no Quadro 9.

Quadro 9 - Ordem dos dígrafos nos manuais C e CC

Ordem pela qual aparecem os dígrafos nos manuais		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) C	(Novo Programa) CC
1	Rr	al, el, il, ol, ul
2	R	rr
3	Ss	r
4	S	ar, er, ir, or, ur
5	ar, er, ir, or, ur	gue, gui
6	al, el, il, ol, ul	ge, gi
7	as, es, is, os, us	ss
8	ãs, ãos, ães, ões	as, es, is, os, us
9	az, ez, iz, oz, uz	ão, ãos, ães, ões
10	an, en, in, on, un	s = z
11	am, em, im, om, um	az, ez, iz, oz, uz
12	ce , ci	an, en, in, on, un am, em, im, om, um
13	ça, ço, çu	ça, ço, çu ce, ci
14	ch, lh, nh	ch
15	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	nh
16	bl, cl, fl, gl, pl, tl	lh
17	ge, gi	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr
18	gue, gui	bl, cl, fl, gl, pl, tl
19	diferentes valores do x	diferentes valores do x

Quanto ao número total de palavras dos textos dos manuais com o antigo programa constatámos que o manual C tem 1282 palavras, o manual A contém 1263 palavras e o manual B apresenta 577 palavras, como podemos observar no Quadro 10.

Quadro 10 - N.º total de palavras dos textos dos manuais com o antigo programa

N.º total de palavras dos textos		
Manuais (com o antigo programa)		
A	B	C
1263	577	1282

Dos manuais com o novo programa, o manual AA tem 1487 palavras, o manual BB contém 1007 e o manual CC apresenta 846 palavras, como verificamos no Quadro 11.

Quadro 11- N.º total de palavras dos textos dos manuais com o novo programa

N.º total de palavras dos textos		
Manuais (com o novo programa)		
AA	BB	CC
1487	1007	846

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com aqueles da mesma editora mas com o novo programa verificámos que do manual A para o manual AA houve um aumento de 224 palavras, do manual B para o manual BB registou-se um aumento de 430 palavras e do manual C para o manual CC registou-se uma diminuição de 436 palavras, como se pode constatar no Quadro 12.

Quadro 12 - N.º total de palavras dos textos dos manuais com o antigo e o novo programa

N.º total de palavras dos textos					
Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
A	AA	B	BB	C	CC
1263	1487	577	1007	1282	846

Relativamente ao número de palavras por texto, o manual C apresenta uma média de 67 palavras por texto, o manual A tem uma média de 60 palavras por texto e o manual B apresenta uma média de 27 palavras por texto, como podemos verificar no Quadro 13.

Quadro 13 - N.º de palavras por texto dos manuais com o antigo programa

N.º de palavras por texto						
Manuais (com o antigo programa)						
Texto	A		B		C	
	Unidade didática	N.º de palavras	Unidade didática	N.º de palavras	Unidade didática	N.º de palavras
1.º	rr	52	rr	25	rr	45
2.º	r	65	r	14	r	59
3.º	ss	61	ar, er, ir, or, ur	22	ss	65
4.º	s	54	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	19	s	54
5.º	ça, ço, çu	40	Ss	17	ar, er, ir, or, ur	65
6.º	nh	56	S	11	al, el, il, ol, ul	46
7.º	lh	42	as, es, is, os, us	26	as, es, is, os, us	68
8.º	ch	42	az, ez, iz, oz, uz	53	ães, ãos,ães, ões	67
9.º	ce , ci	48	al, el, il, ol, ul	21	az, ez, iz, oz, uz	46
10.º	gue, gui	49	bl, cl, fl, gl, pl, tl	40	an, en, in, on, un	67
11.º	ge, gi	72	am, em, im, om, um	29	am, em, im, om, um	41
12.º	al, el, il, ol, ul	65	an, en, in, on, un	33	ce , ci	67
13.º	ar, er, ir, or, ur	67	diferentes valores do x	54	ça, ço, çu	98
14.º	as, es, is, os, us	81	Ch	28	ch, lh, nh	86
15.º	az, ez, iz, oz, uz	63	Nh	19	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	82
16.º	an, en, in, on, un	63	Lh	24	bl, cl, fl, gl, pl, tl	81
17.º	am, em, im, om, um	71	gue, gui	32	ge, gi	62
18.º	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	76	ge, gi	31	gue, gui	94
19.º	bl, cl, fl, gl, pl, tl	75	ça, ço, çu	24	diferentes valores do x	89
20.º	diferentes valores do x	73	ce , ci	36		
21.º	ão, ãos,ães, ões	48	ães, ãos,ães, ões	19		
Média		60,14		27,47		67,47

Quanto aos manuais com o novo programa, o manual AA apresenta uma média de 71 palavras por texto, o manual CC tem uma média de 45 palavras e o manual BB apresenta uma média de 44 palavras por texto, como é possível verificar no Quadro 14.

Quadro 14 - N.º de palavras por texto dos manuais com o novo programa

N.º de palavras por texto						
Manuais (com o novo programa)						
Texto	AA		BB		CC	
	Unidade didática	N.º de palavras	Unidade didática	N.º de palavras	Unidade didática	N.º de palavras
1.º	rr	46	rr	28	al, el, il, ol, ul	36
2.º	r	68	r	42	rr	15
3.º	ss	62	ss	32	r	28
4.º	s	55	s = z	34	ar, er, ir, or, ur	12
5.º	ça, ço, çu	51	ça, ço, çu	44	gue, gui	36
6.º	nh	58	nh	27	ge, gi	50
7.º	lh	70	lh	40	ss	48
8.º	ch	54	ch	57	as, es, is, os, us	5
9.º	ce , ci	69	ce, ci	36	ão, ãos,ães, ões	28
10.º	gue, gui	66	gue, gui	28	s = z	12
11.º	ge, gi	76	ge, gi	44	az, ez, iz, oz, uz	14
12.º	al, el, il, ol, ul	66	al, el, il ol, ul	69	an, en, in, on, un am, em, im, om, um	52
13.º	ar, er, ir, or, ur	93	ar, er, ir, or, ur	33	ça, ço, çu ce, ci	72
14.º	as, es, is, os, us	73	as, es, is, os, us	52	ch	31
15.º	az, ez, iz, oz, uz	71	az, ez, iz, oz, uz	40	nh	52
16.º	an, en, in, on, un	65	an, en, in, on, un	46	lh	26
17.º	am, em, im, om, um	91	am, em, im, om, um	47	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	114
18.º	br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	115	br, cr, dr, fr	33	bl, cl, fl, gl, pl, tl	126
19.º	bl, cl, fl, gl, pl, tl	101	gr, pr, tr, vr	84	diferentes valores do x	89
20.º	diferentes valores do x	82	bl, cl, fl	60		
21.º	ão, ãos,ães, ões	55	gl, pl, tl	45		
22.º			diferentes valores do x	53		
23.º			ão, ãos,ães, ões	33		
Média		70,80		43,78		44,52

Ao comparar os manuais com o antigo programa com os manuais das mesmas editoras mas com o novo programa verificámos que os textos do manual AA têm em média cerca de 11 palavras a mais por texto do que o manual A (Quadro 15).

Quadro 15 - N.º de palavras por texto dos manuais A e AA

N.º de palavras por texto		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) A	(Novo Programa) AA
1	52	46
2	65	68
3	61	62
4	54	55
5	40	51
6	56	58
7	42	70
8	42	54
9	48	69
10	49	66
11	72	76
12	65	66
13	67	93
14	81	73
15	63	71
16	63	65
17	71	91
18	76	115
19	75	101
20	73	82
21	48	55
Média	60,14	70,80

Do manual B para o manual BB também se registou um aumento do número de palavras por texto, em média, cerca de 16 palavras a mais por texto, como é possível verificar no Quadro 16.

Quadro 16 - N.º de palavras por texto dos manuais B e BB

N.º de palavras por texto		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) B	(Novo Programa) BB
1	25	28
2	14	42
3	22	32
4	19	34
5	17	44
6	11	27
7	26	40
8	53	57
9	21	36
10	40	28
11	29	44
12	33	69
13	54	33
14	28	52
15	19	40
16	24	46
17	32	47
18	31	33
19	24	84
20	36	60
21	19	45
22		53

23		33
Média	27,47	43,78

Relativamente ao número de palavras por texto, do manual C para o manual CC, verificámos um decréscimo do número de palavras, em média, o manual CC, tem menos cerca de 23 palavras do que o manual C, como constatamos ao observar o Quadro 17.

Quadro 17 - N.º de palavras por texto dos manuais C e CC

N.º de palavras por texto		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa)	(Novo Programa)
	C	CC
1	45	36
2	59	15
3	65	28
4	54	12
5	65	36
6	46	50
7	68	48
8	67	5
9	46	28
10	67	12
11	41	14
12	67	52
13	98	72
14	86	31
15	82	52
16	81	26
17	62	114

18	94	126
19	89	89
Média	67,47	44,52

No que se refere ao número de palavras descodificáveis dos manuais com o antigo programa verificámos que o manual C apresenta no total 1276 palavras, o manual A contém 1256 e o manual B tem 541 palavras descodificáveis, como é possível constatar no Quadro 18.

Quadro 18 - N.º total de palavras descodificáveis dos textos do antigo programa

N.º total de palavras descodificáveis dos textos					
Manuais (com o antigo programa)					
A		B		C	
N.º total de palavras	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras descodificáveis
1263	1256	577	541	1282	1276

O que significa que em relação às palavras não descodificáveis, o manual B contém 36 palavras, o manual A tem 7 e o manual C apresenta 6 palavras não descodificáveis, como é possível verificar no Quadro 19.

Quadro 19 - N.º total de palavras não descodificáveis dos textos do antigo programa

N.º total de palavras não descodificáveis dos textos					
Manuais (com o antigo programa)					
A		B		C	
N.º total de palavras	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras não descodificáveis
1263	7	577	36	1282	6

Como podemos observar no Quadro 20, nos manuais com o novo programa, o manual AA apresenta 1587 palavras, o que significa que todas as palavras são decodificáveis. O manual BB possui 994 palavras e o manual CC tem 760 palavras decodificáveis.

Quadro 20 - N.º total de palavras decodificáveis dos textos do novo programa

N.º total de palavras decodificáveis dos textos					
Manuais (com o novo programa)					
AA		BB		CC	
N.º total de palavras	N.º total de palavras decodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras decodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras decodificáveis
1487	1487	1007	994	846	760

No que concerne às palavras não decodificáveis, o manual CC tem 86 palavras, o manual BB contém 13 e o manual AA não possui palavras não decodificáveis, como verificamos no Quadro 21.

Quadro 21 - N.º total de palavras não decodificáveis dos textos do novo programa

N.º total de palavras não decodificáveis dos textos					
Manuais (com o novo programa)					
AA		BB		CC	
N.º total de palavras	N.º total de palavras não decodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras não decodificáveis	N.º total de palavras	N.º total de palavras não decodificáveis
1487	0	1007	13	846	86

Quando comparámos os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa verificámos que do manual B para o manual BB registou-se um aumento de 453 palavras, do manual A para o manual AA registou-se um aumento de

231 palavras descodificáveis. Contudo, do manual C para o manual CC verificou-se um decréscimo de 516 palavras descodificáveis, patente no Quadro 22.

Quadro 22 - N.º total de palavras descodificáveis dos textos com o antigo e com o novo programa

N.º total de palavras descodificáveis dos textos					
Manuais (com o antigo programa e o novo programa)					
A	AA	B	BB	C	CC
N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras descodificáveis	N.º total de palavras descodificáveis
1256	1487	541	994	1276	760

Como é visível no Quadro 23, no que se refere às palavras não descodificáveis, do manual A para o manual para o manual AA registou-se uma diminuição de 7 palavras, deixando de haver palavras não descodificáveis neste último manual. Do manual B para o manual BB registou-se uma diminuição de 23 palavras não descodificáveis. No entanto, do manual C para o manual CC verificou-se um aumento de 80 palavras não descodificáveis.

Quadro 23 - N.º total de palavras não descodificáveis dos textos com o antigo e com o novo programa

N.º total de palavras não descodificáveis dos textos					
Manuais (com o antigo programa e o novo programa)					
A	AA	B	BB	C	CC
N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras não descodificáveis	N.º total de palavras não descodificáveis
7	0	36	13	6	86

Como é possível constatar no Quadro 24, no que concerne às percentagens das palavras descodificáveis por texto dos manuais com o antigo programa constatámos que o manual C possui quinze textos com 100% de palavras descodificáveis, dois textos com 99% de palavras descodificáveis, um texto com 98% de palavras descodificáveis e um texto com 95% de palavras descodificáveis.

O manual A tem também quinze textos com 100% de palavras descodificáveis, um texto com 99% de palavras descodificáveis, quatro textos com 98% de palavras descodificáveis, um texto com 96% de palavras descodificáveis.

O manual B contém nove textos com 100% de palavras descodificáveis, um texto com 97% de palavras descodificáveis, um texto com 96% de palavras descodificáveis, um texto com 95% de palavras descodificáveis, um texto com 94% de palavras descodificáveis, dois textos com 93% de palavras descodificáveis, um texto com 92% de palavras descodificáveis, um texto com 91% de palavras descodificáveis, um texto com 90% de palavras descodificáveis, um texto com 83% de palavras descodificáveis, um texto com 81% de palavras descodificáveis e outro com 71% de palavras descodificáveis.

Quadro 24 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais com o antigo programa

Percentagem de palavras descodificáveis por texto			
Texto unidade didática	Manuais (com o antigo programa)		
	A	B	C
rr	100%	92%	100%
r	98,46%	100%	100%
ss	100%	70,58%	95,38%
s	98,14%	90,90%	100%
ça, ço, çu	97,5%	100%	100%
nh	100%	100%	98,83%
lh	100%	100%	98,83%
ch	100%	100%	98,83%
ce , ci	100%	100%	100%
gue, gui	95,91%	100%	100%
ge, gi	100%	100%	100%
al, el, il, ol, ul	100%	90,47%	100%
ar, er, ir, or, ur	98,50%	95,45%	100%
as, es, is, os, us	100%	80,76%	100%
az, ez, iz, oz, uz	98,41%	83,01%	100%
an, en, in, on, un	100%	93,93%	100%
am, em, im, om, um	100%	96,55%	97,56%
br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	100%	94,73%	98,78%
bl, cl, fl, gl, pl, tl	100%	92,5%	100%
diferentes valores do x	100%	92,59%	100%
ão, ãos, ães, ões	100%	100%	100%

Quanto aos manuais com o novo programa, em termos de percentagem, verificámos que o manual AA possui vinte e um textos com 100% de palavras descodificáveis, ou seja, todos os textos são 100% descodificáveis.

No manual BB, dezasseis textos têm 100% de palavras decodificáveis, três textos têm 98% de palavras descodificáveis, um texto te, 97% de palavras

descodificáveis, um texto tem 94% de palavras descodificáveis, um texto com 93% de palavras descodificáveis e um texto com 91% de palavras descodificáveis.

O manual CC contém quatro textos com 100% de palavras descodificáveis, um texto com 99% de palavras descodificáveis, um texto com 98% de palavras descodificáveis, um texto com 97% de palavras descodificáveis, um texto com 96% de palavras descodificáveis, um texto com 94% de palavras descodificáveis, um texto com 92% de palavras descodificáveis, dois textos com 86% de palavras descodificáveis, dois textos com 82% de palavras descodificáveis, dois textos com 80% de palavras descodificáveis, um texto com 75% de palavras decodificáveis, um texto com 58% de palavras descodificáveis e um texto com 25% de palavras descodificáveis, como podemos ver no Quadro 25.

Quadro 25 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais com o novo programa

Percentagem de palavras descodificáveis por texto				
Texto unidade didática	Manuais (com o novo programa)			
	AA	BB		CC
rr	100%	100%		80%
r	100%	100%		96,43%
ss	100%	100%		75%
s	100%	97,06%		91,66666%
ça, ço, çu	100%	97,73%		86,11111%
nh	100%	100%		94,23076%
lh	100%	100%		80,76923%
ch	100%	100%		100%
ce , ci	100%	100%		86,11111%
gue, gui	100%	92,86%		97,22%
ge, gi	100%	100%		82%
al, el, il, ol, ul	100%	94,20%		25%
ar, er, ir, or, ur	100%	90,91%		58,33333%
as, es, is, os, us	100%	98,08%		100%
az, ez, iz, oz, uz	100%	100%		85,71428%
an, en, in, on, un	100%	100%		98,07692%
am, em, im, om, um	100%	100%		98,07692%
br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr	100%	100%	100%	100%
bl, cl, fl, gl, pl, tl	100%	98,33%	100%	99,20634%
diferentes valores do x	100%	100%		100%
ão, aos,ães,ões	100%	100%		82,14285%

De acordo com o Quadro 26, quando comparámos o número de palavras descodificáveis dos manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa constatámos que o manual A contém quinze textos com 100% de palavras descodificáveis, que passaram a vinte e um textos com 100% de palavras descodificáveis no manual AA, ou seja, o manual AA passou a ter todos os textos com 100% de palavras descodificáveis.

Quadro 26 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais A e AA

Percentagem de palavras descodificáveis		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) A	(Novo Programa) AA
1	100%	100%
2	98,46153%	100%
3	100%	100%
4	98,14814%	100%
5	97,5%	100%
6	100%	100%
7	100%	100%
8	100%	100%
9	100%	100%
10	95,91836%	100%
11	100%	100%
12	100%	100%
13	98,50746%	100%
14	100%	100%
15	98,41269%	100%
16	100%	100%
17	100%	100%
18	100%	100%
19	100%	100%
20	100%	100%
21	100%	100%

Do manual B para o manual BB também se registou um aumento do número de textos com 100% de palavras descodificáveis que passaram de nove textos do manual B para dezasseis textos para o manual BB, como verificamos ao analisar o Quadro 27.

Quadro 27 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais B e BB

Percentagem de palavras descodificáveis		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) B	(Novo Programa) BB
1	92%	100%
2	100%	100%
3	95,45%	100%
4	94,74%	97,06%
5	70,59%	97,73%
6	90,91%	100%
7	80,77%	100%
8	83,02%	100%
9	90,48%	100%
10	92,50%	92,86%
11	96,55%	100%
12	93,94%	94,20%
13	92,59%	90,91%
14	100%	98,08%
15	100%	100%
16	100%	100%
17	100%	100%
18	100%	100%
19	100%	100%
20	100%	98,33%
21	100%	100%
22		100%
23		100%

Do manual C para o manual CC registou-se uma diminuição do número de textos com 100% de palavras descodificáveis, visto que o manual C contém quinze

textos com 100% de palavras descodificáveis e o manual CC contém quatro textos com 100% palavras descodificáveis, como podemos ver no Quadro 28.

Quadro 28 - Percentagem de palavras descodificáveis por texto dos manuais C e CC

Percentagem de palavras descodificáveis		
Unidade Didática	Manuais	
	(Antigo Programa) C	(Novo Programa) CC
1	100%	25%
2	100%	80%
3	95,38%	96,43%
4	100%	58,33%
5	100%	97,22%
6	100%	82%
7	100%	75%
8	100%	100%
9	100%	82,14%
10	100%	91,67%
11	97,56%	85,71%
12	100%	98,08%
13	100%	86,11%
14	98,84%	100%
15	98,78%	94,23%
16	100%	80,77%
17	100%	100%
18	100%	99,21%
19	100%	100%

Relativamente às palavras com a grafia ensinada em cada unidade, Quadro 29, nos manuais com o antigo programa, o manual A contém 275 palavras, o manual B tem 178 palavras e o manual C apresenta um total de 270 palavras com a grafia ensinada.

No que concerne à média, Quadro 29, o manual A contém em média cerca de 13 palavras com a grafia ensinada por texto, o manual B contém cerca de 8 palavras e o manual C contém aproximadamente 14 palavras com a grafia ensinada por texto.

Quanto aos manuais com o novo programa, o manual AA possui um total de 319 palavras, o manual BB tem 248 palavras e o manual CC apresenta um total de 142 palavras com a grafia ensinada em cada unidade (ver Quadro 29).

O manual AA tem em média, aproximadamente, 15 palavras com a grafia ensinada por texto, o manual BB contém cerca de 11 palavras e o manual CC tem perto de 7 palavras com a grafia ensinada em cada unidade (ver Quadro 29).

Ao comparar os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa verificámos que do manual A para o manual AA foi registado um aumento total de 44 palavras com a grafia ensinada nas unidades, do manual B para o manual BB, no total, aumentaram 70 palavras. Porém, do manual C para o manual CC, ao contrário dos outros manuais, o número total de palavras com a grafia ensinada na unidade diminuiu, verificando-se menos 128 palavras no manual com o novo programa quando comparado com o manual com o programa antigo, como se verifica no Quadro 29.

Quadro 29 - N.º de palavras com a grafia ensinada em cada unidade dos manuais com o antigo e com o novo programa

N.º de palavras com a grafia ensinada em cada unidade						
Unidade Didática	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Texto 1	5	8	7	4	16	10
Texto 2	21	22	6	12	14	3
Texto 3	10	12	9	13	12	8
Texto 4	10	11	7	12	15	5
Texto 5	7	9	6	11	20	2
Texto 6	17	18	5	12	11	3
Texto 7	8	13	11	9	27	6
Texto 8	6	9	10	18	4	5
Texto 9	6	7	9	12	15	14
Texto 10	7	10	11	5	17	2
Texto 11	13	16	11	13	9	2
Texto 12	16	16	10	8	14	19
Texto 13	15	20	14	11	9	11
Texto 14	26	34	7	14	24	15
Texto 15	12	14	8	7	18	4
Texto 16	14	14	7	13	12	3
Texto 17	21	22	7	18	11	15
Texto 18	27	27	9	8	11	9
Texto 19	10	11	6	8	11	6
Texto 20	11	11	10	10		
Texto 21	13	15	8	8		
Texto 22				15		
Texto 23				7		
Total	275	319	178	248	270	142
Média	13,09	15,19	8,47	10,78	14,21	7,47

De acordo com o Quadro 30, que diz respeito ao número de palavras regulares simples na leitura, o manual A contém 810 palavras, o manual B tem 335 palavras e o manual C apresenta um total de 822 palavras regulares simples.

O manual A tem em média cerca de 39 palavras regulares simples na leitura, o manual B contém aproximadamente 16 palavras e o manual C possui perto de 43 palavras (ver Quadro 30).

Dos manuais com o novo programa, o manual AA contém um total de 964 palavras, o manual BB tem 649 palavras e o manual CC apresenta um total de 545 palavras regulares simples na leitura (Quadro 30).

No que se refere à média de palavras regulares simples na leitura por texto, Quadro 30, o manual AA tem cerca de 46 palavras, o manual BB contém perto de 28 palavras e o manual CC possui aproximadamente 29 palavras simples na leitura por texto.

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa, Quadro 30, verificámos que do manual A para o manual AA aumentam 154 palavras regulares simples por texto em termos totais e do manual B para o manual BB acrescentam 314 palavras. Todavia, do manual C para o manual CC diminuem na totalidade 277 palavras regulares simples.

Quadro 30 - N.º de palavras regulares simples na leitura dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa

N.º de palavras regulares simples na leitura						
Unidade Didática	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Texto 1	35	29	13	22	24	29
Texto 2	35	48	9	28	45	11
Texto 3	35	35	17	18	45	26
Texto 4	35	37	16	22	43	11
Texto 5	25	33	8	27	47	30
Texto 6	31	32	8	15	37	38
Texto 7	26	44	11	25	60	35
Texto 8	23	34	39	33	47	4
Texto 9	35	49	19	27	41	9
Texto 10	27	41	24	22	45	8
Texto 11	53	58	17	35	15	9
Texto 12	46	46	12	51	46	30
Texto 13	54	76	34	25	64	41
Texto 14	61	51	15	43	42	13
Texto 15	47	51	8	25	50	30
Texto 16	36	37	12	25	41	16
Texto 17	33	52	21	19	31	77
Texto 18	55	72	12	22	43	72
Texto 19	55	67	10	63	56	56
Texto 20	42	47	23	37		
Texto 21	21	25	7	45		
Texto 22				5		
Texto 23				15		
Total	810	964	335	649	822	545
Média	38,57	45,90	15,95	28,21	43,26	28,68

Quanto ao número de palavras regulares complexas na leitura, Quadro 31, o manual A apresenta um total de 443 palavras, o manual B contém 242 e o manual C tem 460 palavras regulares complexas na leitura.

No que respeita à média de palavras regulares complexas por textos nos manuais com o antigo programa, Quadro 31, o manual A tem, aproximadamente, 21 palavras por texto, o manual B contém cerca de 12 palavras e o manual C apresenta perto de 24 palavras regulares complexas por texto.

Nos manuais com o novo programa, o manual AA contém 516 palavras, o manual BB contém 342 palavras e o manual CC, na totalidade contém 301 palavras regulares complexas (ver Quadro 31).

O manual AA tem, em média, 25 palavras regulares complexas por texto, o manual BB tem cerca de 15 palavras e o manual CC contém perto de 16 palavras regulares complexas na leitura por cada texto (ver Quadro 31).

Ao comparar os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa constatámos que, do manual A para o manual AA regista-se um aumento de 73 palavras regulares complexas, do manual B para o manual BB, o aumento é de 100 palavras. Contudo, do manual C para o manual CC verifica-se uma diminuição de 159 palavras regulares complexas na leitura dos textos (Quadro 31).

**Quadro 31 - N.º de palavras regulares complexas na leitura dos textos dos manuais com o antigo
e com o novo programa**

N.º de palavras regulares complexas na leitura						
Unidade Didática	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Texto 1	17	17	12	6	21	7
Texto 2	20	20	5	14	14	4
Texto 3	26	27	5	14	20	2
Texto 4	19	18	3	12	11	1
Texto 5	15	18	9	17	18	6
Texto 6	25	26	3	12	9	12
Texto 7	16	26	15	15	8	13
Texto 8	19	20	14	24	20	1
Texto 9	13	20	2	9	5	19
Texto 10	22	25	16	6	22	4
Texto 11	19	18	12	9	26	5
Texto 12	19	20	21	18	21	22
Texto 13	13	17	20	8	34	31
Texto 14	20	22	13	9	44	18
Texto 15	16	20	11	15	32	22
Texto 16	27	28	12	21	40	10
Texto 17	38	39	11	28	31	37
Texto 18	21	43	19	11	51	54
Texto 19	20	34	14	21	33	33
Texto 20	31	28	13	23		
Texto 21	27	30	12	15		
Texto 22				17		
Texto 23				18		
Total	443	516	242	342	460	301
Média	21,09	24,57	11,52	14,86	24,21	15,84

Quanto às palavras irregulares na leitura, Quadro 32, dos manuais com o antigo programa, o manual A contém, no total, 6 palavras irregulares, o manual C tem 12 e o manual B apresenta 13 palavras irregulares.

Dos manuais com o novo programa, o manual CC tem 6 palavras irregulares na leitura, o manual AA tem 7 palavras e o manual BB contém 15 palavras irregulares na leitura (ver Quadro 32).

Ao comparar os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa verificámos que do manual A para o manual AA regista-se o aumento de 1 palavra irregular e do manual B para o BB aumentam 2 palavras irregulares. No entanto, do manual C para o manual CC diminuem 6 palavras, como podemos observar no Quadro 32.

Quadro 32 - N.º de palavras irregulares na leitura dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa

N.º de palavras irregulares leitura						
Unidade Didática	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Texto 1	0	0	0	0	0	0
Texto 2	0	0	0	0	0	0
Texto 3	0	0	0	0	0	0
Texto 4	0	0	0	0	0	0
Texto 5	0	0	0	0	0	0
Texto 6	0	0	0	0	0	0
Texto 7	0	0	0	0	0	0
Texto 8	0	0	0	0	0	0
Texto 9	0	0	0	0	0	0
Texto 10	0	0	0	0	0	0
Texto 11	0	0	0	0	0	0
Texto 12	0	0	0	0	0	0
Texto 13	0	0	13	0	0	0
Texto 14	0	0	0	0	0	0
Texto 15	0	0	0	0	1	0
Texto 16	0	0	0	0	0	0
Texto 17	0	0	0	0	0	0
Texto 18	0	0	0	0	0	0
Texto 19	0	0	0	0	11	6
Texto 20	6	7	0	0		
Texto 21	0	0	0	0		
Texto 22				15		
Texto 23				0		
Total	6	7	13	15	12	6

Relativamente ao número de frases ou versos, Quadro 33, nos manuais com o antigo programa, o manual C apresenta 166 frases no total, o manual A contém 156 frases e o manual B tem 88 frases.

Nos manuais com o novo programa, o manual AA tem 177 frases, o manual CC contém 158 frases e o manual BB apresenta 128 frases na totalidade (ver Quadro 33).

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa constatámos que do manual B para o manual BB regista-se um aumento de 40 frases, do manual A para o manual AA, o aumento é de 21 frases. Todavia, do manual C para o manual CC regista-se uma diminuição de 8 frases (ver Quadro 33).

Quadro 33 - N.º de frases/versos dos manuais com o antigo e com o novo programa

N.º de Frases/Versos						
Unidade Didática	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Texto 1	6	6	4	5	6	11
Texto 2	6	7	1	5	8	2
Texto 3	7	8	2	4	8	3
Texto 4	5	6	4	5	8	2
Texto 5	4	6	4	4	8	3
Texto 6	9	10	1	4	6	6
Texto 7	6	10	7	4	8	5
Texto 8	9	9	5	4	6	0
Texto 9	6	7	4	3	6	6
Texto 10	6	8	6	4	8	1
Texto 11	6	9	5	5	11	2
Texto 12	8	9	11	12	12	8
Texto 13	6	9	7	5	8	21
Texto 14	9	6	4	4	9	11
Texto 15	14	15	3	8	9	14
Texto 16	8	9	3	6	9	8
Texto 17	7	9	4	6	6	19
Texto 18	6	8	3	4	13	14
Texto 19	8	10	3	12	17	22
Texto 20	8	10	3	6		
Texto 21	12	6	4	4		
Texto 22				6		
Texto 23				8		
Total	156	177	88	128	166	158

De acordo com o Quadro 34, que diz respeito aos géneros literários presentes nos manuais com o antigo programa, o manual B possui 8 prosas, 1 poesia, 1 banda

desenhada e 10 frases isoladas (como texto para introdução de um dígrafo ou encontro consonantal), o manual C contém 16 prosas, 2 poesia e 1 texto dramático e o manual A tem 19 prosas e 2 poesias.

Quanto aos géneros literários presentes nos manuais com o novo programa, Quadro 34, o manual CC contém 5 prosas, 4 poesias, 1 banda desenhada, 1 bilhete, 1 receita, 6 frases e 1 palavra isolada (como um texto para a introdução de um dígrafo ou de um encontro consonantal), o manual BB possui 18 prosas, 1 poesia, 1 banda desenhada, 2 adivinhas e 1 palavras (como um texto para a introdução de um dígrafo ou de um encontro consonantal), o manual AA tem 19 prosas, 1 poesia e 1 texto dramático.

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa constatámos que tanto do manual A para o manual AA como do manual B para o manual BB regista-se um aumento de 1 diferente tipo de texto. Do manual C para o manual CC regista-se o aumento de 2 diferentes tipos de textos (ver Quadro 34).

Quadro 34 - Géneros literários dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa

Géneros literários						
	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Prosa	19	19	8	18	16	5
Poesia	2	1	2	1	2	4
Dramático	0	1	0	0	1	0
Banda Desenhada	0	0	1	1	0	1
Bilhetes	0	0	0	0	0	1
Receitas	0	0	0	0	0	1
Adivinhas	0	0	0	2	0	0
Frases*	0	0	10	1	0	6
Palavras*	0	0	0	0	0	1
Total	21 textos	21 textos	21 textos	23 textos	19 textos	19 textos

No que concerne à qualidade literária, Quadro 35, dos manuais com o antigo programa, o manual A apresenta 21 textos onde não indica os respectivos autores, o manual B apresenta 20 textos sem autor e 1 texto de autor e o manual C apresenta 19 textos sem indicar autoria.

Dos manuais com o novo programa, o manual AA apresenta 21 textos cujos autores são os mesmos do manual, o manual BB contém 23 textos e não indicar os respectivos autores e o manual CC tem 11 textos sem indicar a autoria, 6 textos de autores de Literatura Infantil e 2 textos dos autores dos manuais, como podemos ver no Quadro 35.

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa constatámos que do manual C para o manual CC aumentaram 8 textos com autoria, dos quais, 6 são de reconhecidos autores de Literatura Infantil, do manual A para o manual AA regista-se um aumento de 21 texto com autoria enquanto que do manual B para o manual BB verifica-se a diminuição de 1 texto de autor de Literatura Infantil (ver Quadro 35).

Quadro 35 - Qualidade literária dos textos dos manuais com o antigo e com o novo programa

Qualidade Literária						
	Manuais (com o antigo e com o novo programa)					
	A	AA	B	BB	C	CC
Não indica o autor do texto	21	0	20	23	19	11
Texto de autor	0	0	1	0	0	6
Autores do manual	0	21	0	0	0	2
Total	21	21	21	23	19	19

Questionários

Os questionários, compostos por questões abertas e fechadas, foram aplicados a uma amostra constituída por setenta e dois docentes a lecionar o 1.º ciclo em três Agrupamentos da zona oeste de Portugal, dois Agrupamentos no distrito de Leiria e um no distrito de Lisboa.

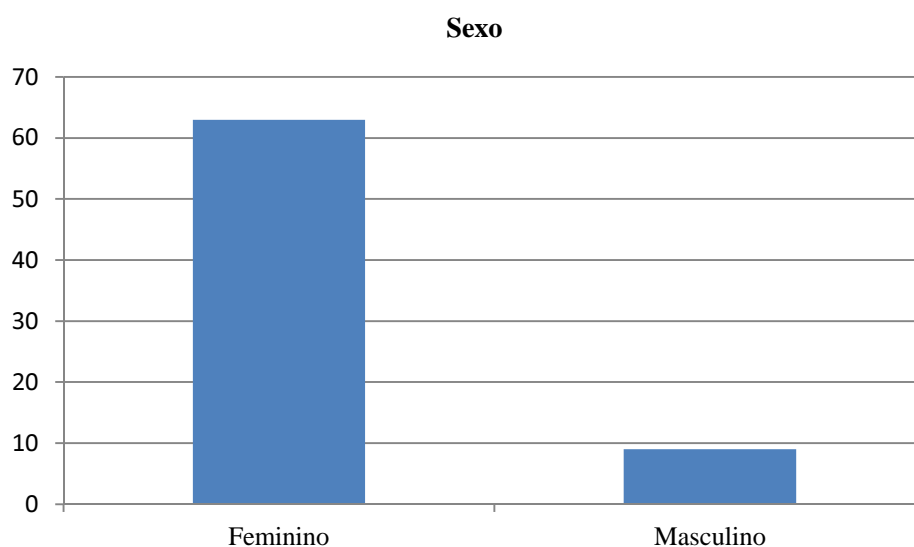
Os questionários tinham como objetivos reconhecer as representações dos professores sobre as habilidades de leitura que os alunos do 1 ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades e compreender quais os aspetos mais valorizados no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

Dos setenta e dois inquiridos, sessenta e três eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. As idades variaram entre os vinte e quatro anos e os cinquenta e sete anos de idade. As habilitações literárias dos inquiridos situam-se entre o magistério primário e o mestrado e os anos de serviço entre os quatro e os trinta e seis anos de serviço.

Breve caraterização da amostra

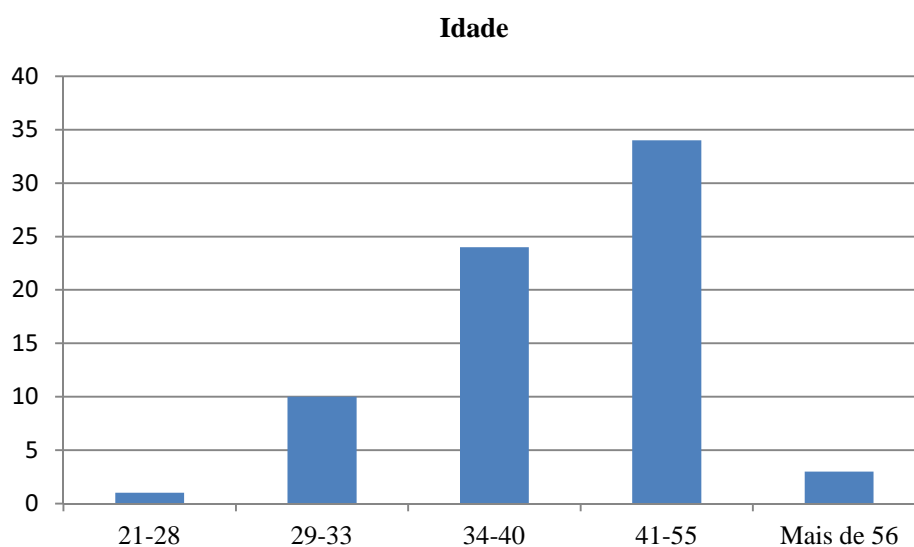
Num universo de setenta e dois professores, sessenta e três são do sexo feminino e nove são do sexo masculino, como é possível constatar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Género dos inquiridos



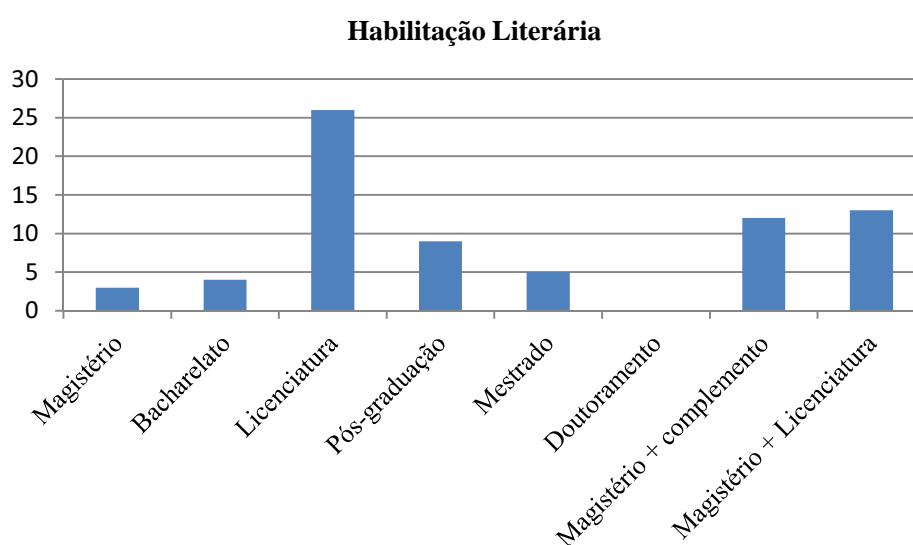
De acordo com Sikes (1985) cujo estudo tem como base as faixas etárias dos professores, definimos cinco categorias para agrupar as idades dos docentes. Um inquirido tem idade compreendida entre os vinte e um e os vinte e oito anos. Dez têm idades compreendidas entre os vinte e nove e os trinta e três anos. Vinte e quatro inquiridos têm entre os trinta e quatro e quarenta anos de idade. Trinta e quatro docentes em estudo têm entre os quarenta e um e os cinquenta e cinco anos e três professores têm mais de cinquenta e seis anos de idade, como podemos ver no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Idade dos inquiridos



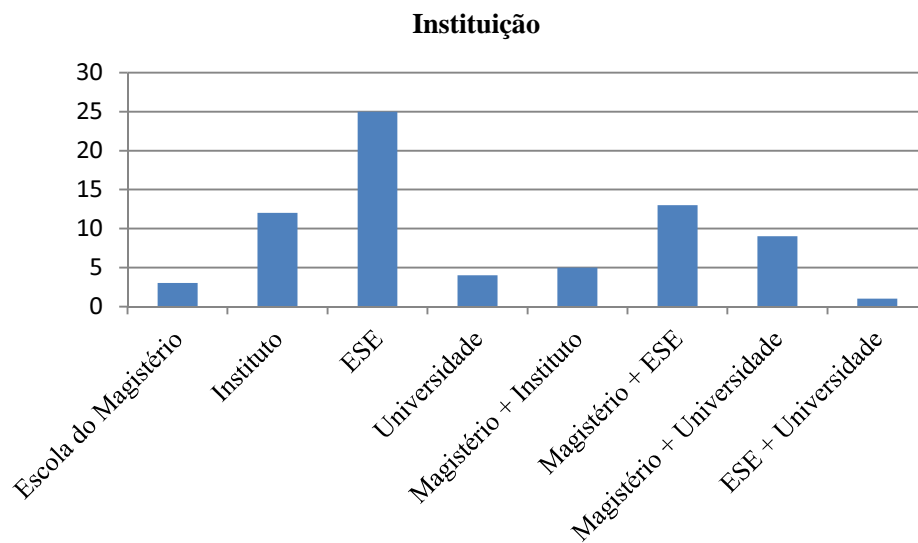
Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos, 3 docentes fizeram o Magistério Primário, 4 tiraram o Bacharelato, 26 possuem a Licenciatura, 9 a Pós-Graduação, 5 o Mestrado, 12 o Magistério mais o Complemento de Formação para a equivalência à Licenciatura e 13 o Magistério e mais a Licenciatura. Nenhum dos inquiridos tem Doutoramento (ver Gráfico 3).

Gráfico 3 - Habilitações literárias dos inquiridos



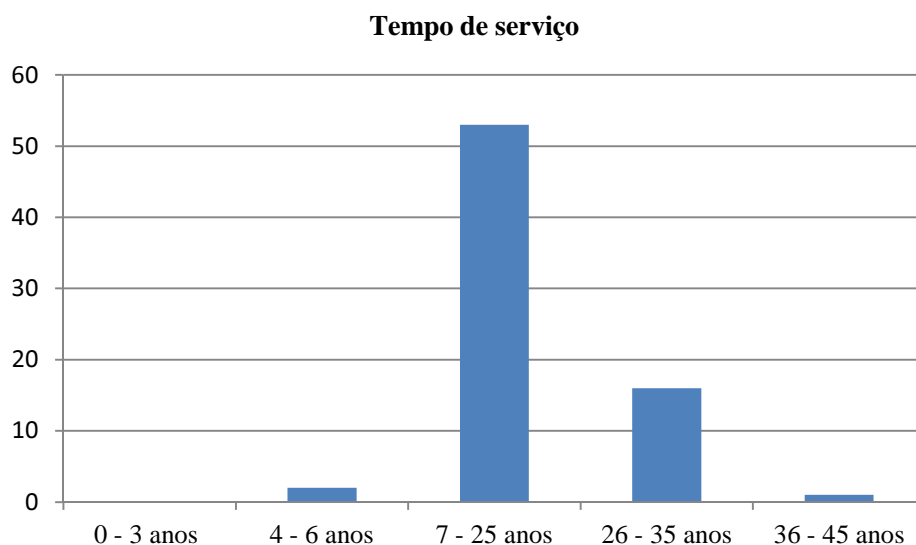
Ao analisar o Gráfico 4, que se refere à intuição que conferiu o grau académico aos professores inquiridos, 3 foram Escolas do Magistério Primário, 12 foram Institutos, 25 foram Escolas Superiores de Educação, 4 foram Universidades. Além das referidas, 5 docentes fizeram a formação inicial nas Escolas do Magistério e outra formação em Institutos, 13 fizeram formação inicial nas Escolas do Magistério e outra formação em Escolas Superiores de Educação, 9 fizeram a formação inicial nas Escolas do Magistério e outra formação em Universidades e 1 fez a formação inicial numa Escola Superior de Educação e a outra formação numa Universidade.

Gráfico 4 - Instituição que conferiu o grau académico aos inquiridos



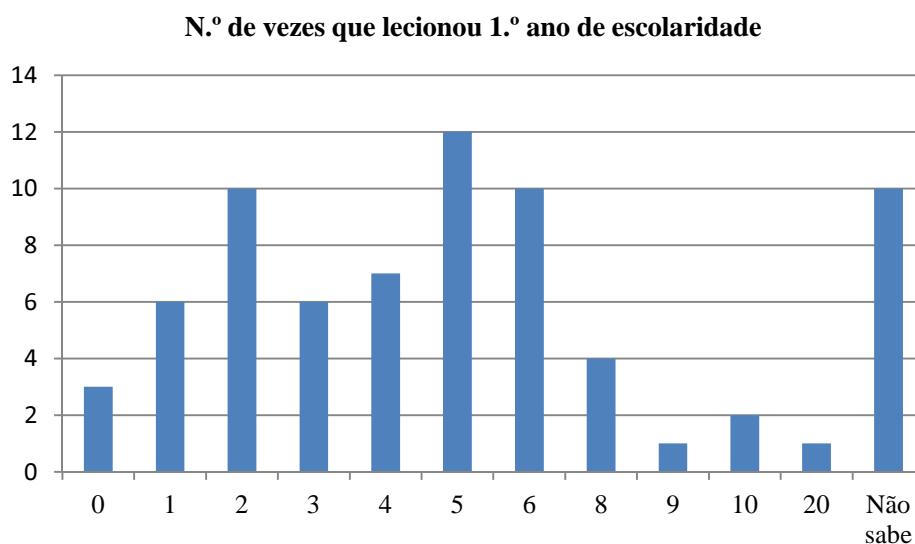
De acordo com Huberman (1992) cuja linha de pesquisa está centrada nos anos de carreira dos professores, formámos as seguintes categorias, para agrupar o tempo de serviço dos professores inquiridos: entre quatro a seis anos de serviço existem 2 professores, 53 docentes têm entre sete a vinte e cinco anos de serviço, 16 têm entre vinte e seis a trinta e cinco anos e 1 inquirido tem entre os trinta e seis e os quarenta e cinco anos de serviço. Nenhum professor tem menos de três anos de serviço (ver Gráfico 5).

Gráfico 5 - Tempo de serviço dos inquiridos



No Gráfico 6 podemos ver o número de vezes em que os inquiridos lecionaram o 1.º ano de escolaridade. Verificámos que 3 professores nunca lecionaram o 1.º ano, 6 docentes apenas lecionaram uma vez, 10 professores lecionaram duas vezes, 6 docentes lecionaram três vezes, 7 lecionaram quatro vezes, 12 lecionaram cinco vezes, 10 lecionaram seis vezes, 4 lecionaram oito vezes, 1 lecionou nove vezes, 2 lecionaram dez vezes e 1 lecionou vinte vezes. Dez professores responderam que não se lembram ou não sabem o número de vezes em que já lecionaram o 1.º ano de escolaridade.

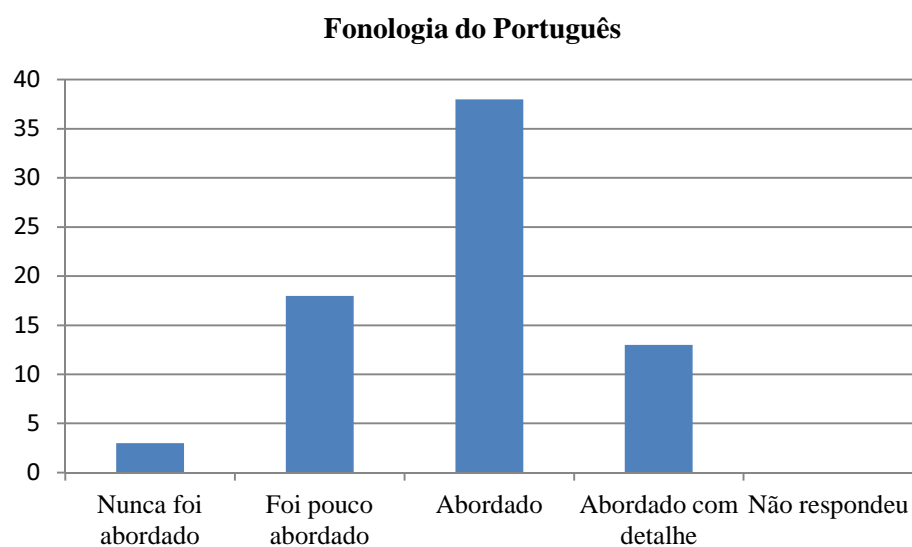
Gráfico 6 - N.º de vezes que os inquiridos lecionaram 1.º ano



Temas abordados na formação inicial

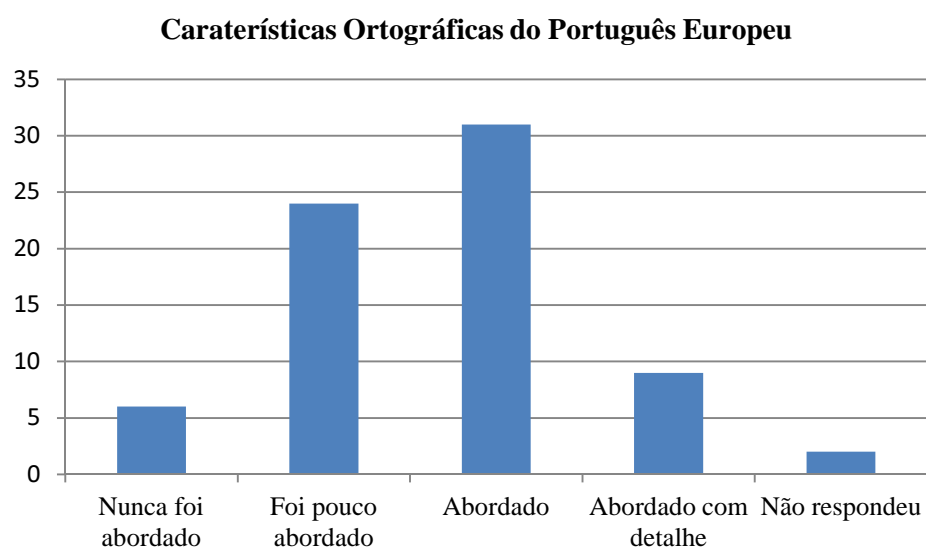
No que concerne aos temas abordados na formação inicial, nomeadamente, à Fonologia do Português, 3 inquiridos responderam que nunca abordaram, 18 que abordaram pouco, 38 que abordaram e 13 abordaram com detalhe (ver Gráfico 7).

Gráfico 7 - Fonologia do Português



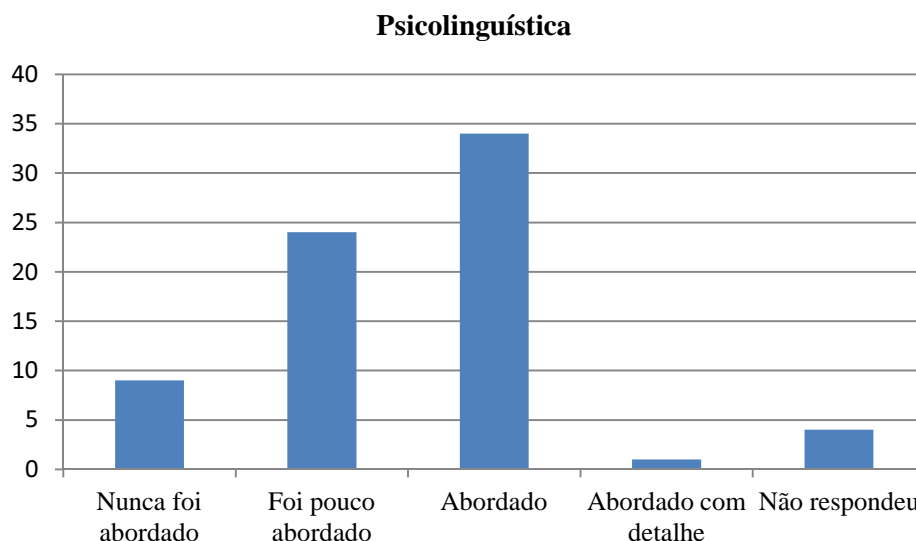
Quanto às Caraterísticas Ortográficas do Português Europeu, 6 docentes referiram que nunca abordaram, 24 que abordaram pouco, 31 que abordaram, 9 abordaram com detalhe e 2 não responderam (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 - Caraterísticas Ortográficas do Português Europeu



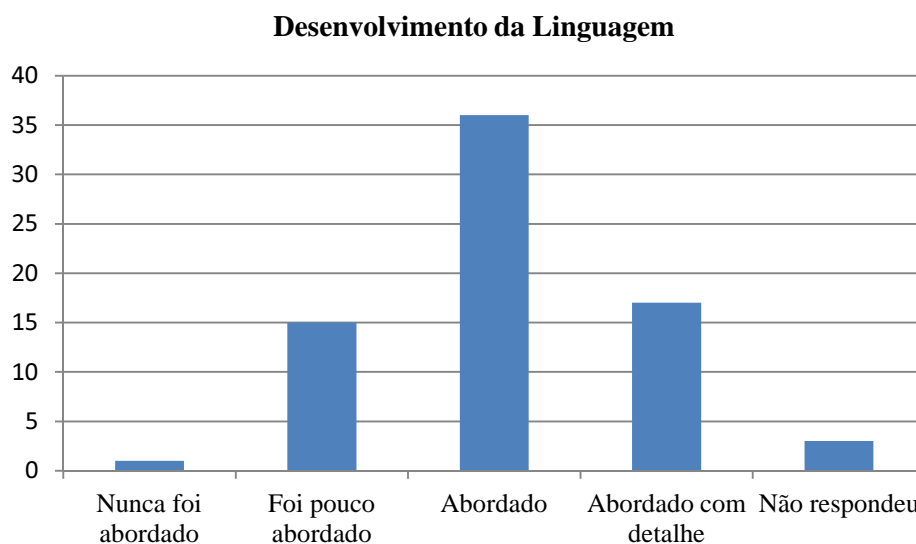
No Gráfico 9, relativo à psicolinguística, 9 professores responderam que nunca abordaram, 24 que abordaram pouco, 34 que abordaram, 1 abordou com detalhe e 4 não responderam.

Gráfico 9 – Psicolinguística



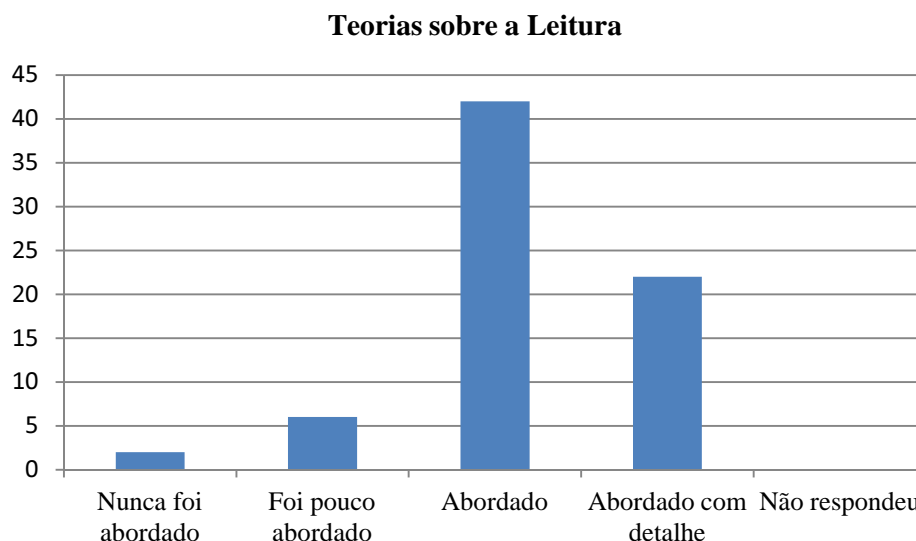
No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, 1 inquirido mencionou que nunca abordou, 15 responderam que abordaram pouco, 36 que abordaram, 17 que abordaram com detalhe e 3 não responderam (ver Gráfico 10).

Gráfico 10 - Desenvolvimento da Linguagem



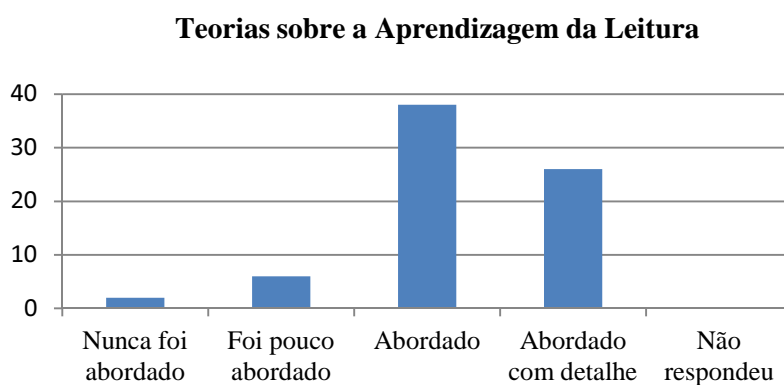
No Gráfico 11, relativo às Teorias sobre a Leitura, 2 docentes responderam que nunca abordaram, 6 que abordaram pouco, 42 que abordaram e 22 que abordaram com detalhe.

Gráfico 11 – Teorias sobre a Leitura



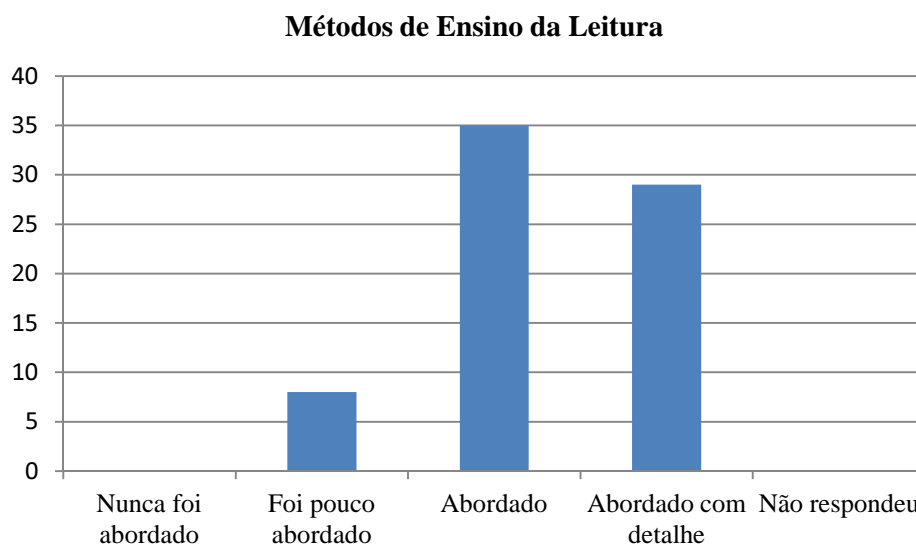
Quanto às Teorias sobre a Aprendizagem da Leitura, 2 inquiridos mencionaram que nunca abordaram, 6 que abordaram pouco, 38 que abordaram e 26 que abordaram com detalhe (ver Gráfico 12).

Gráfico 11 - Teorias sobre Aprendizagem da Leitura



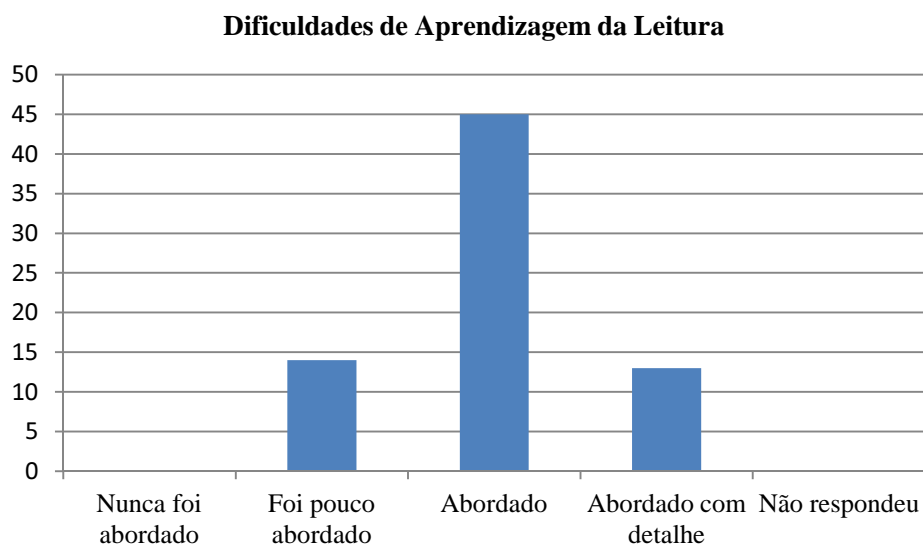
Sobre os Métodos de Ensino da Leitura, patentes no Gráfico 13, 8 professores referiram que abordaram pouco, 35 que abordaram e 29 que abordaram com detalhe este tema.

Gráfico 12 - Métodos de Ensino da Leitura



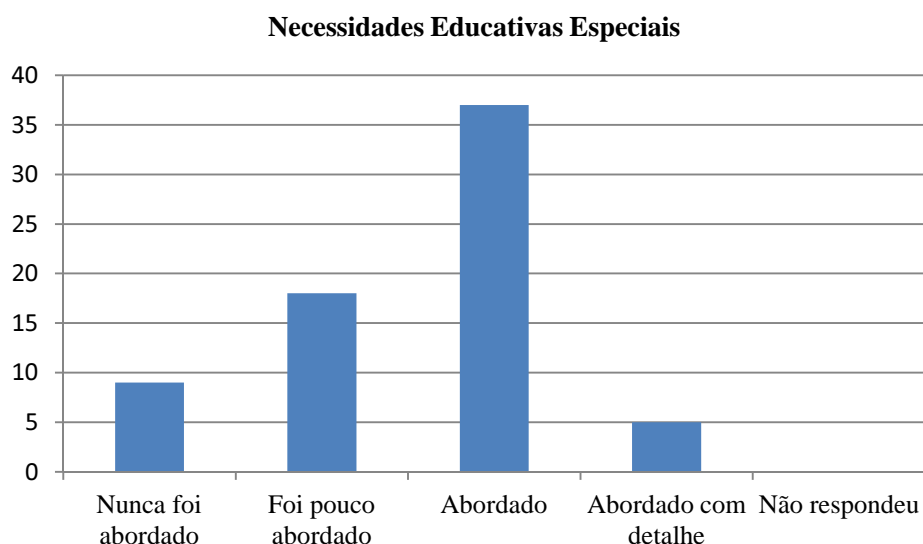
Relativamente às Dificuldades de Aprendizagem da Leitura, 14 docentes responderam que abordaram pouco, 45 que abordaram e 13 que abordaram com detalhe esta temática (ver Gráfico 14).

Gráfico 13 - Dificuldades de Aprendizagem de Leitura



O Gráfico 15, relativo às Necessidades Educativas Especiais, 9 inquiridos dizem nunca ter abordado este tema, 18 abordaram pouco, 37 abordaram e 5 abordaram com detalhe na formação inicial.

Gráfico 14 - Necessidades Educativas Especiais



O conceito de leitura

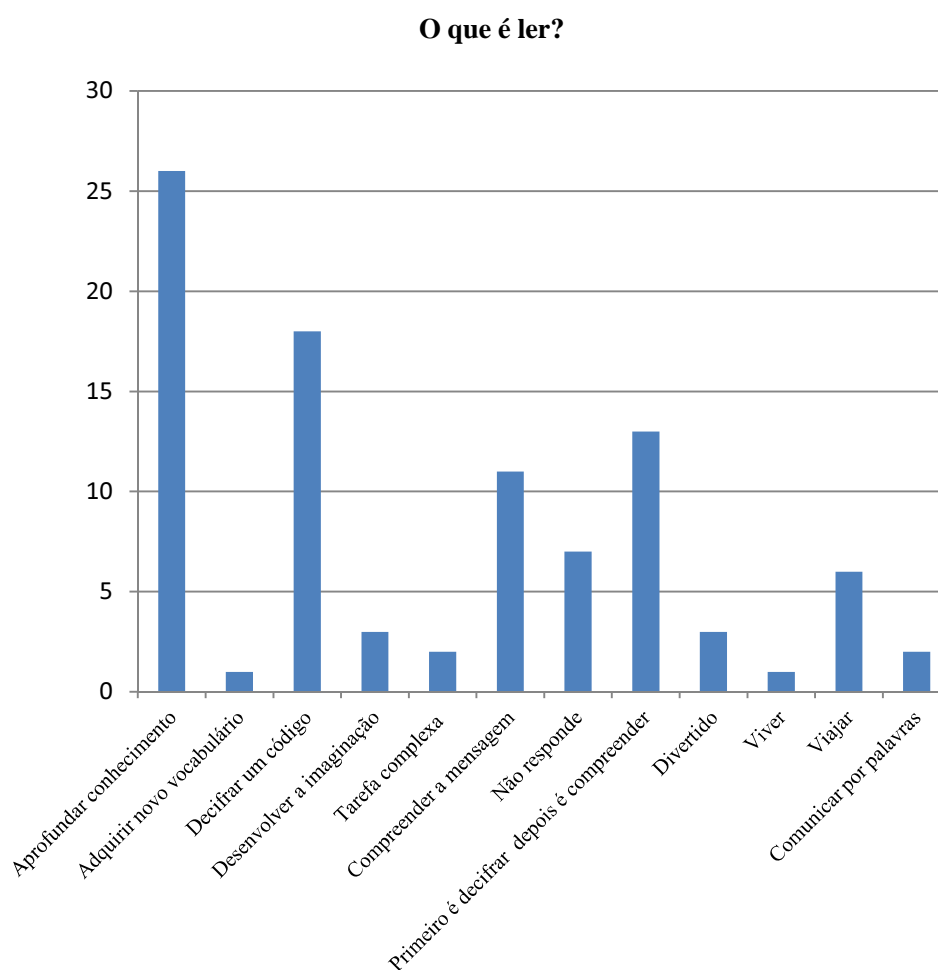
No que diz respeito a esta questão, os inquiridos não estavam condicionados em termos de número de definições que podiam dar, tendo cada docente apontado várias respostas sobre o ato de ler, ultrapassando, deste modo, as setenta e duas respostas.

Relativamente ao conceito de leitura verificámos a existência de uma grande diversidade de respostas que enfatizavam ora a aquisição de conhecimentos que esta possibilita, o desenvolvimento do pensamento e consequentemente o enriquecimento da personalidade, ora os aspetos mecânicos da leitura, ora a compreensão do material lido.

Para 26 professores ler significa aprender o meio de aceder à informação, aprofundar o conhecimento e ganhar cultura; para 1 docente ler é um instrumento para adquirir novo vocabulário e para 3 professores a leitura é uma forma de desenvolver a

imaginação. Segundo 1 inquirido ler é viver; para 6 docentes é viajar e para 3 dos professores ler é divertido. De acordo com 18 professores, a leitura equivale à decifração de um código ou descodificação de mensagens escritas; 2 docentes definem leitura como uma tarefa complexa que envolve conhecimentos fonológicos, fonéticos, semânticos entre outros; para 2 professores ler é comunicar por palavras. Segundo 11 inquiridos ler é compreender a mensagem, isto é, extrair significado de um código escrito. De acordo com 13 docentes o ato de ler descreve-se em duas etapas, a primeira ligada à decifração e a segunda à compreensão daquilo que foi lido. Houve 7 inquiridos que não responderam à questão (ver Gráfico 16).

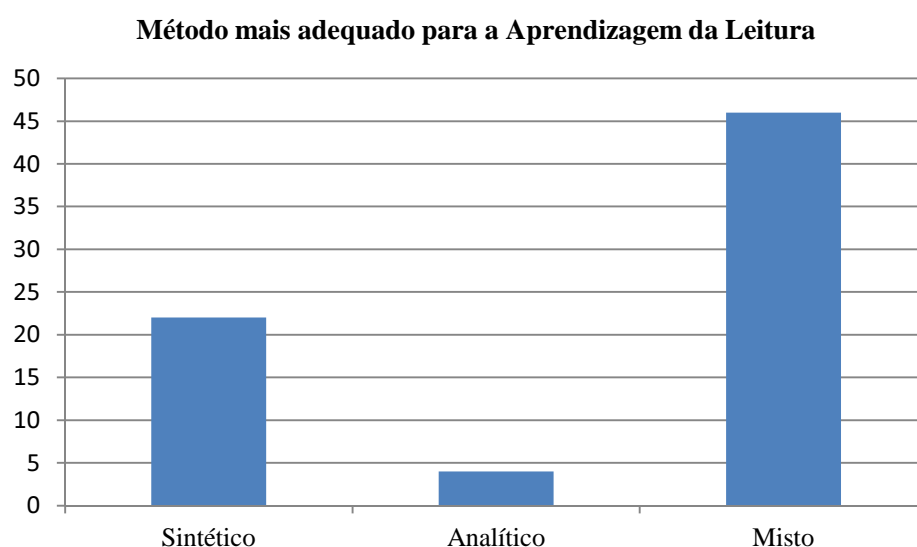
Gráfico 15 - O que é ler?



Método de ensino da leitura mais adequado para a aprendizagem da leitura

Os docentes inquiridos não revelaram concordância relativamente ao método de ensino mais adequado para a aprendizagem da leitura. Segundo 46 professores o método misto é o mais adequado. O método sintético é eleito como o mais adequado por 22 docentes e o analítico é o escolhido por 4 inquiridos (ver Gráfico 17).

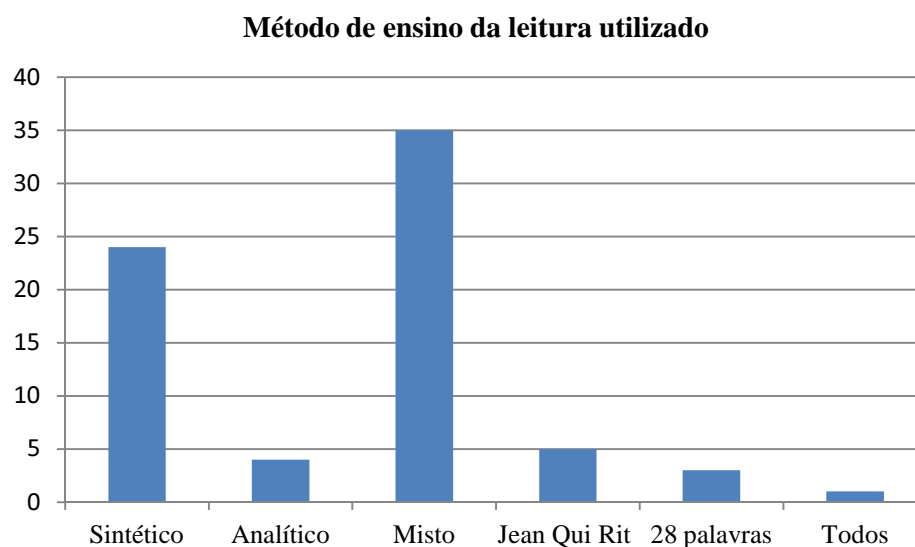
Gráfico 16 - Método mais adequado para a aprendizagem da leitura



Método de ensino da leitura utilizado

No que concerne ao método de ensino utilizado pelos professores para aprendizagem da leitura também não houve consonância nas respostas dadas pelos docentes. O método misto é utilizado por 35 professores, 3 docentes referem o método das 28 palavras e 5 mencionam o método *Jean Qui Rit*. O método sintético é usado por 24 dos inquiridos e o analítico por 4 docentes. Um professor relata ainda que utiliza todos os métodos, como é possível ver no Gráfico 18.

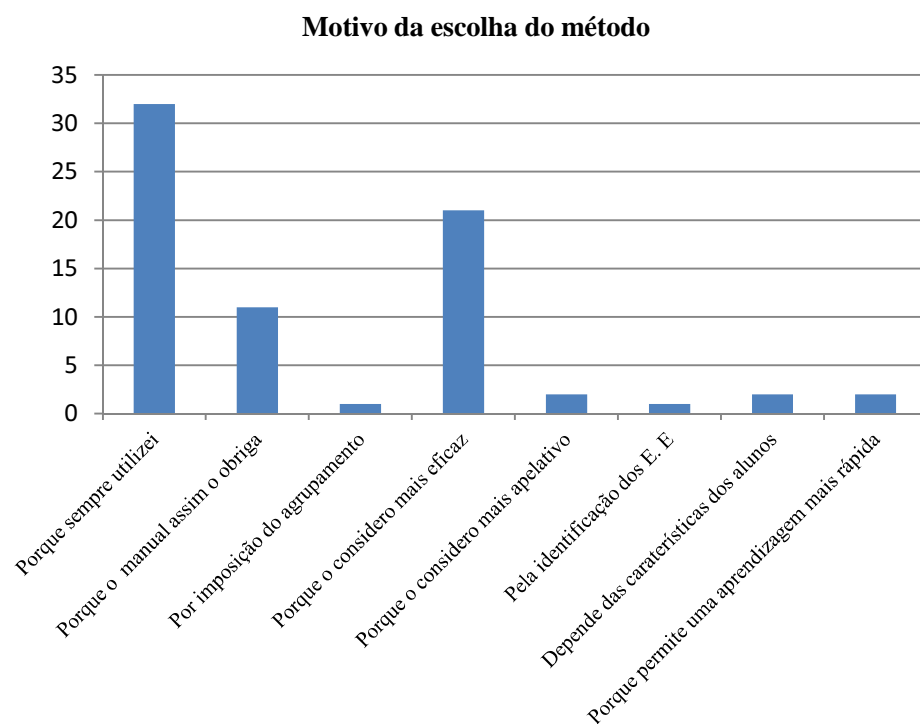
Gráfico 17 - Método de ensino de leitura utilizado



Motivo da escolha do método

Quanto ao motivo da escolha do método de ensino da leitura utilizado pelos professores não houve conformidade entre os participantes. Dos inquiridos, 32 docentes apontaram utilizar o método porque sempre o utilizaram; 21 professores responderam que utilizam o método porque o consideram o mais eficaz; 11 docentes referiram usar determinado método porque o manual assim o obriga; 2 professores defenderam que certo método permite uma aprendizagem mais rápida; 2 professores indicaram que a escolha do método depende das características dos alunos; 2 docentes justificaram que utilizam o método que consideram mais apelativo; 1 professor explicou utilizar o método pela maior identificação do Encarregado de Educação e 1 docente mencionou que o motivo da escolha é a imposição do agrupamento relativa a determinado método, como podemos observar no Gráfico 19.

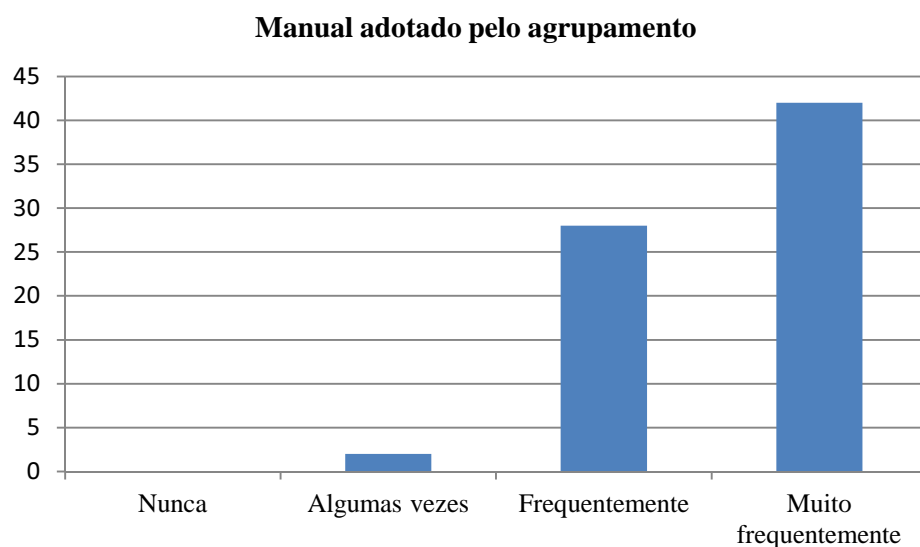
Gráfico 18 - Motivo da escolha do método



Frequência com que utiliza os seguintes materiais

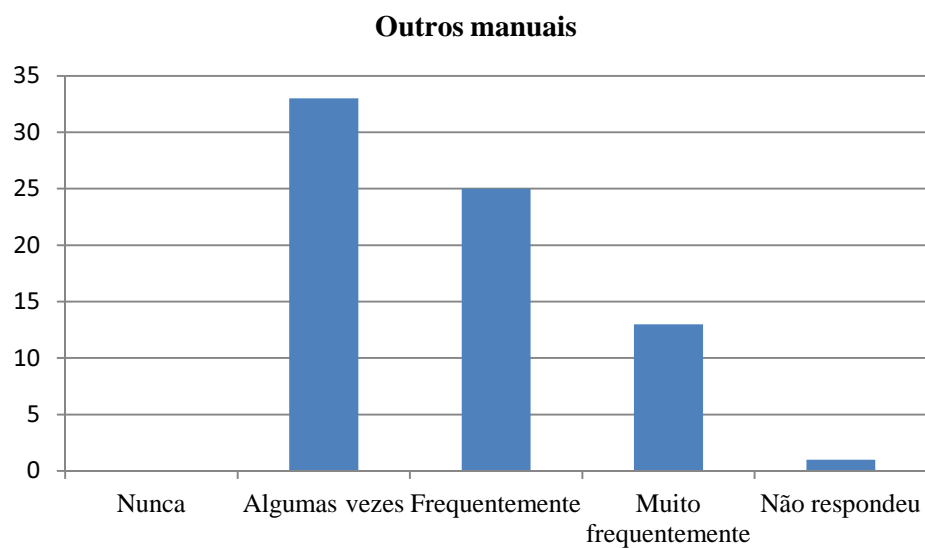
Relativamente ao manual adotado pelo agrupamento, 42 professores referiram que o utilizam muito frequentemente, 28 docentes mencionaram que o utilizam frequentemente e 2 professores responderam que recorrem algumas vezes ao manual (ver Gráfico 20).

Gráfico 19 - Manual adotado pelo agrupamento



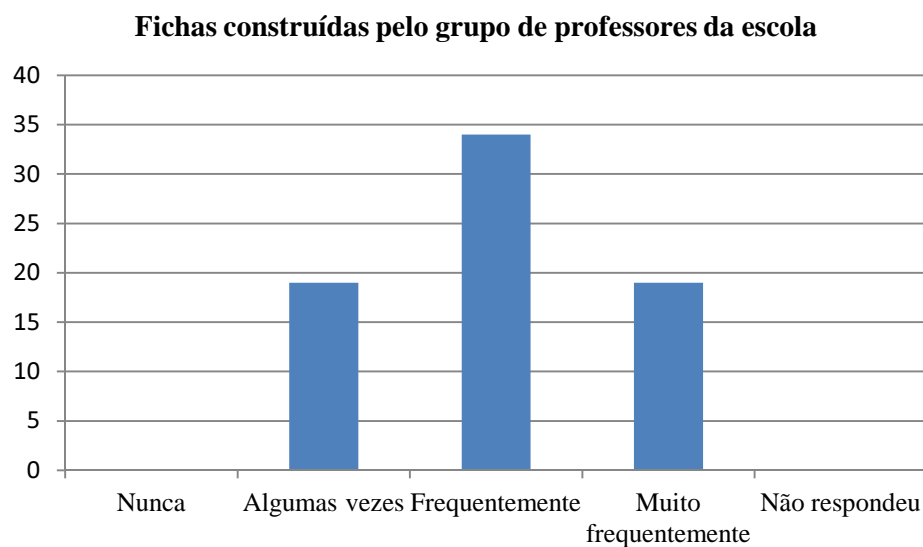
Quando questionados acerca da frequência com que recorriam a outros manuais (Gráfico 21), 33 docentes responderam algumas vezes, 25 professores mencionaram que o faziam frequentemente e 13 muito frequentemente. Não respondeu a esta questão 1 professor.

Gráfico 20 - Outros manuais



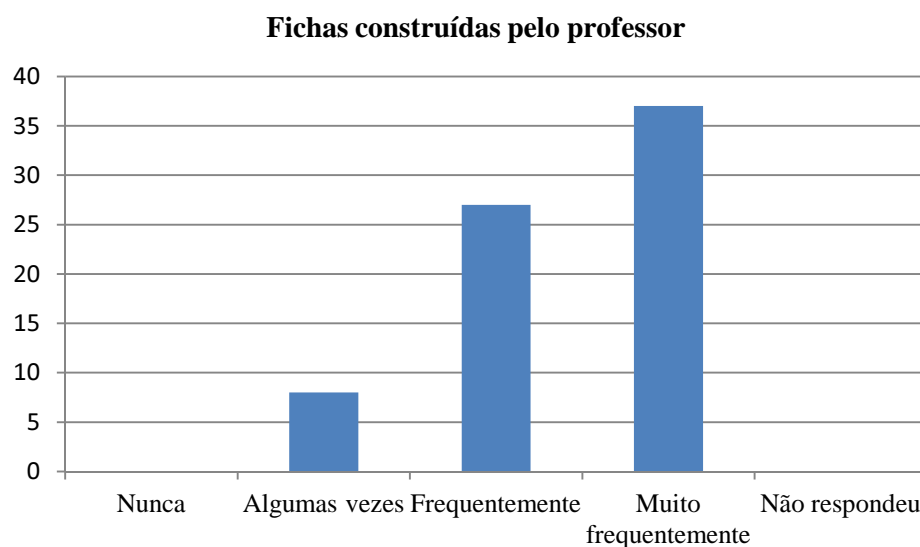
Dos inquiridos, 34 docentes utilizam frequentemente fichas construídas pelo grupo de professores da escola, 19 professores mencionaram que o faziam muito frequentemente e também 19 docentes apontaram que só algumas vezes recorriam a estas fichas, como podemos observar no Gráfico 22.

Gráfico 21 - Fichas construídas pelo grupo de professores da escola



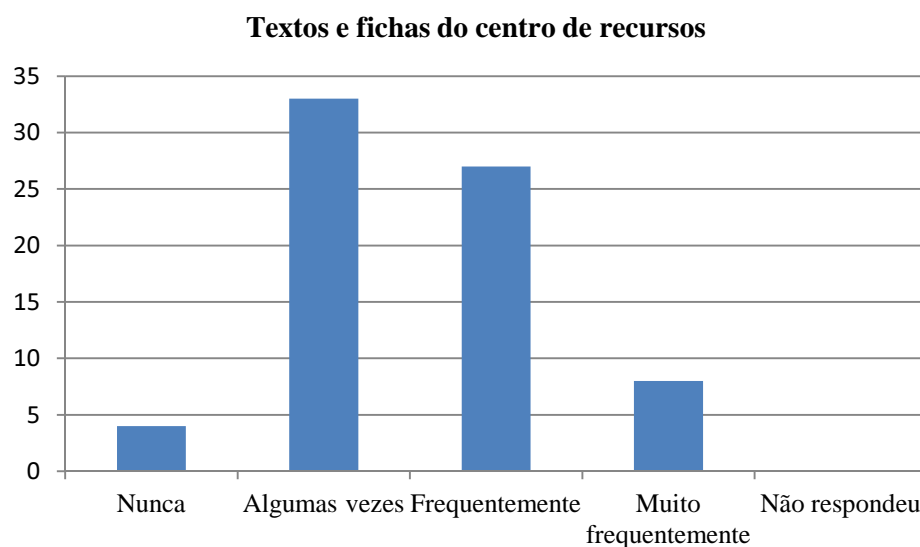
Quanto a fichas construídas pelo próprio professor, 37 inquiridos responderam que recorrem muito frequentemente, 27 docentes referiram que o fazem frequentemente e 8 professores apenas algumas vezes constroem este material (ver Gráfico 23).

Gráfico 22 - Fichas construídas pelo professor



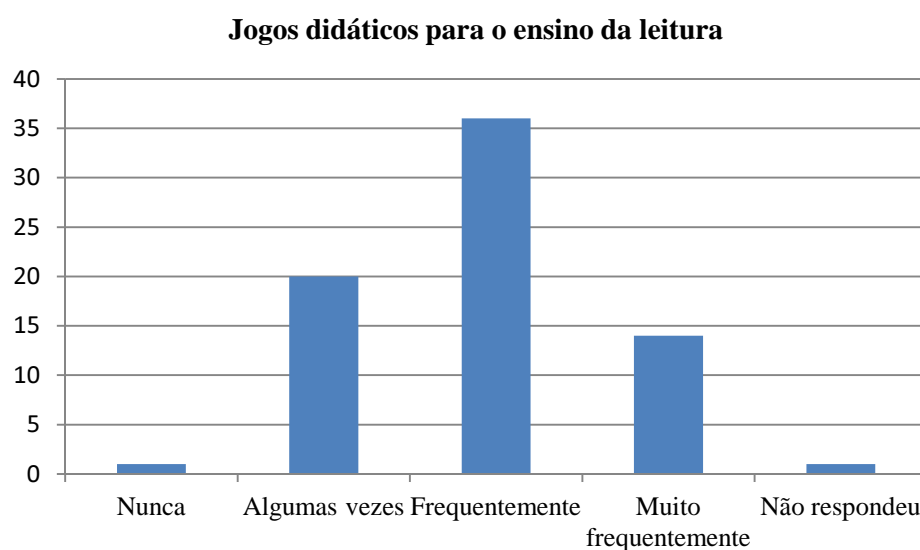
No que se refere aos textos e fichas do centro de recursos, 33 professores recorrem apenas algumas vezes, 27 docentes dizem recorrer frequentemente, 8 recorrem muito frequentemente e 4 professores nunca recorreram aos textos e fichas do centro de recursos, como podemos ver no Gráfico 24.

Gráfico 23 - Textos e fichas do centro de recursos



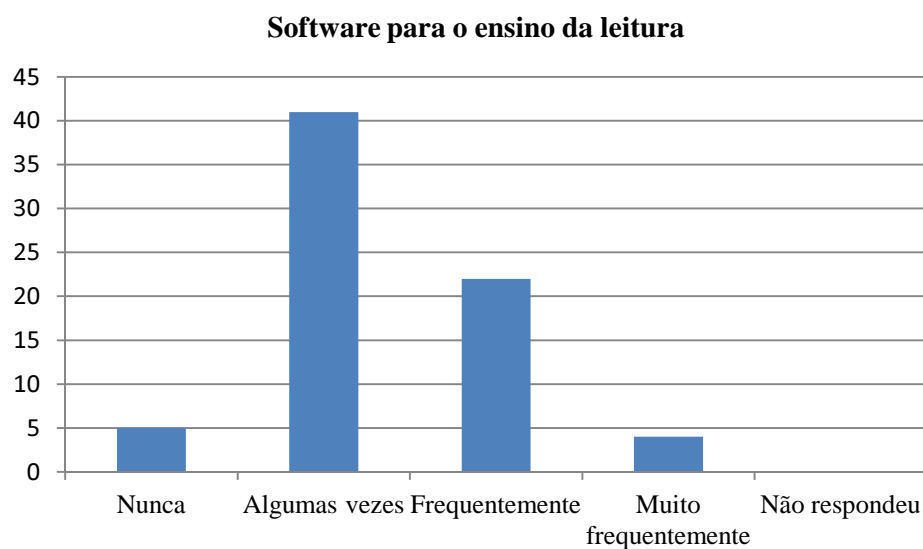
Quanto à utilização de jogos didáticos para o ensino da leitura, visíveis no Gráfico 25, 36 professores dizem recorrer frequentemente, 20 docentes referiram que recorrem algumas vezes, 14 inquiridos mencionaram que valem-se destes materiais muito frequentemente e 1 professor respondeu que nunca utilizou este material.

Gráfico 24 - Jogos didáticos para o ensino da leitura



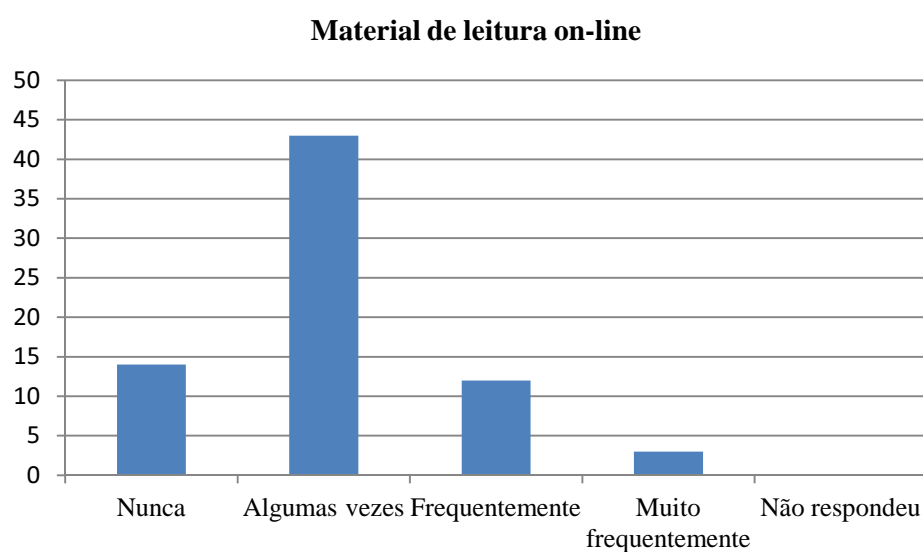
A utilização de software para o ensino da leitura é apontada por 41 professores como um recurso relativamente ao qual recorrem algumas vezes, 22 professores recorrem frequentemente, 5 docentes mencionaram que nunca recorreram a este material e 4 inquiridos responderam que utilizam este material muito frequentemente (ver Gráfico 26).

Gráfico 25 - Software para o ensino da leitura



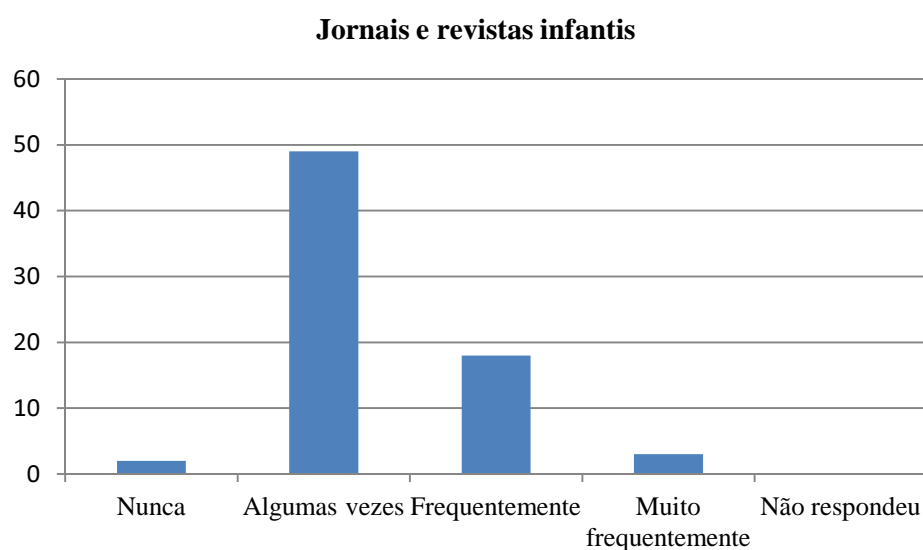
O material de leitura on-line (ver Gráfico 27) é utilizado apenas algumas vezes por 43 dos professores, 14 docentes afirmaram até nunca utilizar este material. Dos inquiridos, 12 professores utilizam frequentemente este material e 3 utilizam muito frequentemente.

Gráfico 26 - Material de leitura *on-line*



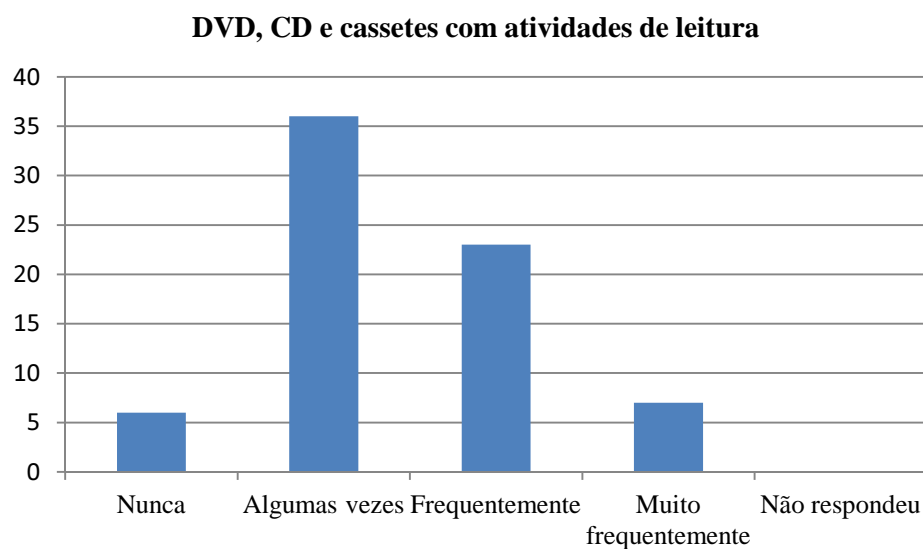
Dos professores inquiridos, 49 docentes responderam utilizar jornais e revistas apenas algumas vezes, 18 professores recorrem frequentemente, 3 docentes utilizaram até muito frequentemente e 2 professores nunca utilizou nem jornais nem revistas (ver Gráfico 28).

Gráfico 27 - Jornais e revistas infantis



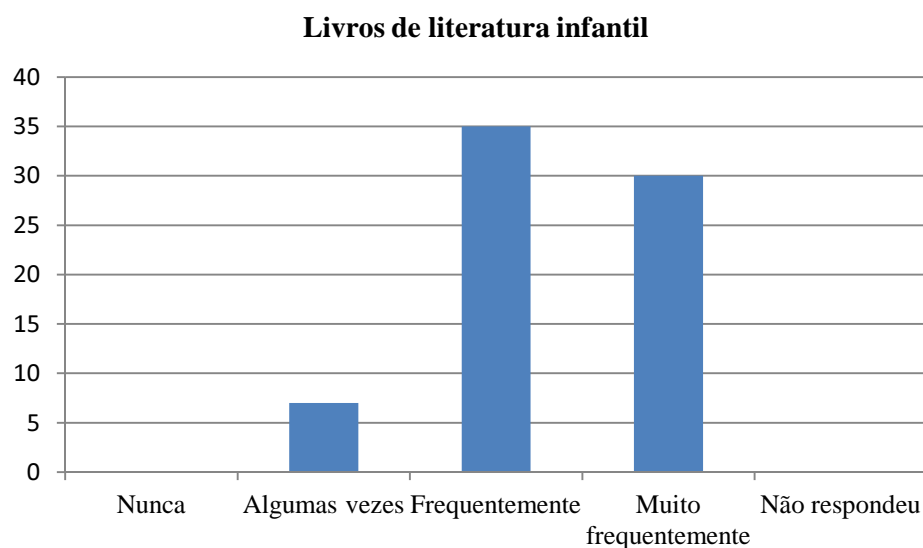
Relativamente aos DVD, CD e cassetes com atividades de leitura, 36 inquiridos referiram que utilizaram algumas vezes, 23 professores utilizaram frequentemente, 7 muito frequentemente e 6 docentes mencionaram que nunca recorreram a estes materiais para ensinar os seus alunos a ler, como podemos verificar no Gráfico 29.

Gráfico 28 - DVD, CD e cassetes com atividades de leitura



Quanto aos livros de literatura infantil, 35 inquiridos responderam que recorrem frequentemente a estes materiais, 30 professores referiram até muito frequentemente, só apenas 7 docentes recorre algumas vezes aos livros (ver Gráfico 30).

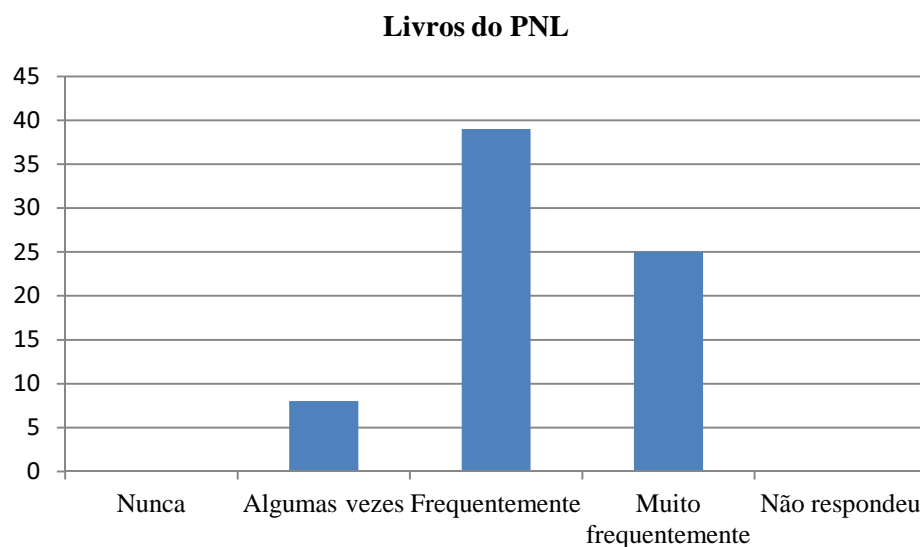
Gráfico 29 - Livros de literatura infantil



No que concerne aos livros do Plano Nacional de Leitura (PNL), 39 inquiridos mencionaram utilizar frequentemente, 25 mencionaram muito frequentemente e 8

docentes referiram recorrer algumas vezes a estes livros, como podemos observar no Gráfico 31.

Gráfico 30 - Livros do PNL



Caraterísticas de um bom manual para a aprendizagem da leitura

No que respeita às caraterísticas que um manual deve possuir para ser considerado bom para a aprendizagem da leitura, também não gerou concórdia nas respostas dadas pelos docentes. As diversas respostas dadas pelos docentes podem ser agrupadas em diferentes blocos, um relativo à componente ilustrativa, um relativo à organização e à pedagogia inerente, um relativo à apresentação gráfica e um em relação aos textos.

Dos inquiridos, 20 docentes fundamentaram a importância do manual ser apelativo na globalidade; 23 professores referiram o relevo da qualidade das ilustrações e 2 dos docentes explanaram a relevância das imagens dos manuais serem reais.

A adequação ao programa do primeiro ano foi referida por 6 professores; 6 docentes elegeram a boa organização pedagógica; 1 professor enfatizou o facto de o

manual não ser redutor de um método de ensino da leitura e 3 inquiridos responderam que a correção científica é fundamental.

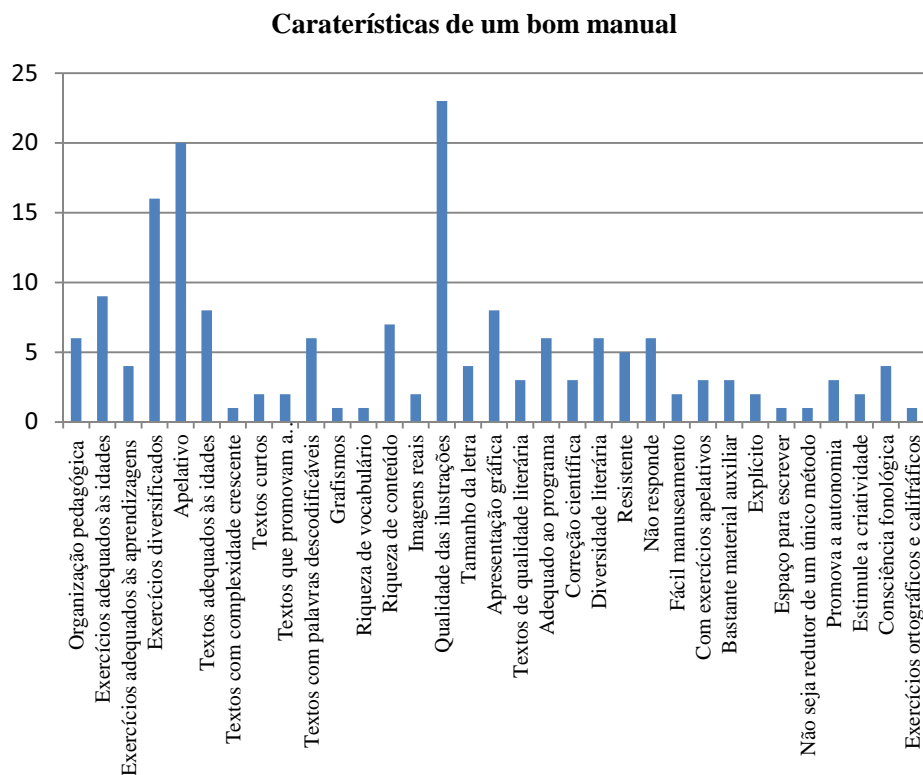
A diversificação dos exercícios foi nomeada por 16 docentes; a presença de exercício de estimulação da consciência fonológica foi referida por 4 professores; 9 inquiridos privilegiaram a adequação dos exercícios à faixa etária, aos interesses e vivências dos alunos; 4 a adequação dos exercícios às aprendizagens dos discentes; 3 inquiridos mostraram a importância de ter exercícios lúdicos; a presença de exercícios que estimulem a criatividade foi referida por 2 professores, 3 professores expuseram a relevância de exercícios que promovam, a autonomia; 1 docente mencionou os exercícios caligráficos e ortográficos, 2 professores valorizaram o cariz explícito e 1 docente expôs que deve trabalhar bem os grafismos.

Uma boa apresentação gráfica foi mencionada por 8 docentes; 4 professores referiram que o tamanho da letra deve ser adequado e 1 professor mencionou ser importante existir espaço para escrever e desenhar e 3 participantes referiram a relevância da presença de material de apoio e fichas complementares.

A adequação dos textos às idades, interesses e vivências dos alunos foi referida por 8 docentes; 7 professores defenderam a importância da riqueza de conteúdo dos textos; 1 docente evidenciou o facto de os textos terem uma complexidade crescente; 2 professores expuseram que os textos devem ser curtos; 2 professores relataram que os textos dos manuais devem promover a interdisciplinaridade; 6 professores explicaram que os textos devem ser descodificáveis; 1 professor respondeu que os textos devem ser ricos em termos de vocabulário, 3 docentes relataram a vantagem dos textos serem de qualidade literária, 6 professores demonstraram o relevo da diversidade de géneros dos textos.

A resistência do manual foi mencionada por 5 professores e 2 referiram o fácil manuseamento do manual. Dos inquiridos 6 não responderam, (ver Gráfico 32).

Gráfico 31 - Caraterísticas de um bom manual



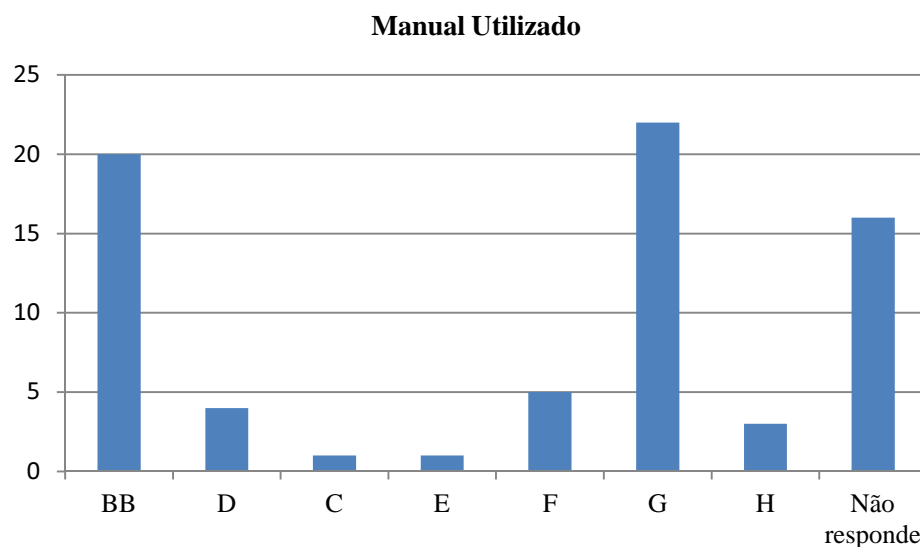
Manual adotado na última vez em que lecionou 1.º ano de escolaridade

No Gráfico 33 podemos encontrar os manuais trabalhados pelos inquiridos na última vez em que lecionaram 1.º ano. Assim, verificamos que foram referidos os manuais BB e o C (analisados neste estudo) e os manuais D, E, F, G e H (que não foram sujeitos a análise nesta investigação).

Dos manuais analisados, 20 professores trabalharam com o manual BB e 1 docente lecionou com o manual C. Dos manuais que não foram analisados, 4 professores utilizaram o manual D, o manual E foi usado por 1 professor, o manual F

foi trabalhado por 5 professores, o manual G foi utilizado por 22 professores e 3 professores trabalharam com o manual H. Não responderam a esta questão 16 docentes.

Gráfico 32 - Manual adotado na última vez em que lecionou o 1.ºano



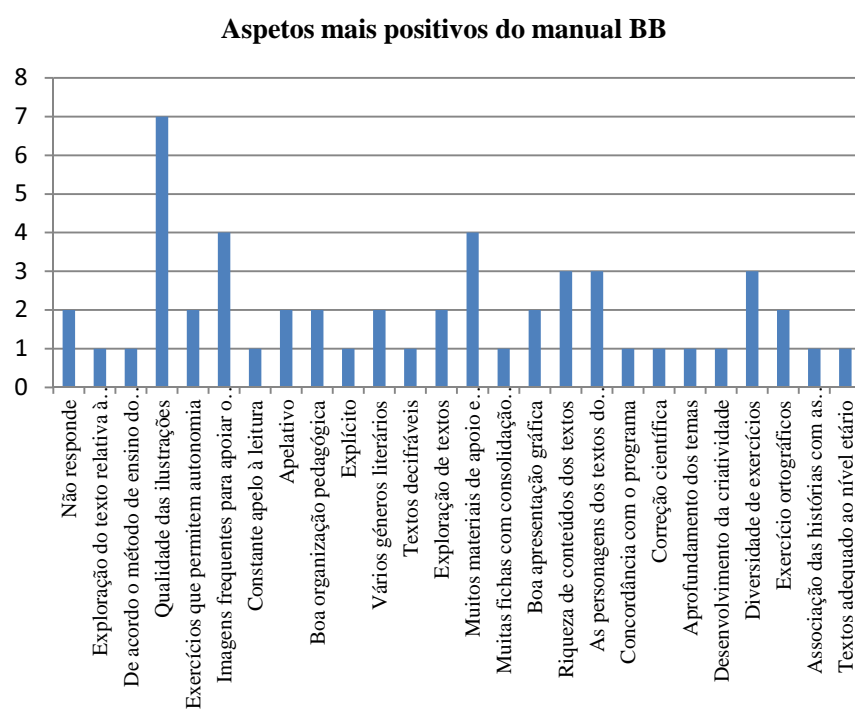
Os três aspetos mais positivos do manual

Apenas apresentamos os resultados relativos aos manuais que foram analisados neste estudo e que foram mencionados pelos inquiridos, designadamente, o manual BB, referido por vinte professores e o manual C, referido por um professor.

Quanto ao manual BB foram referidos como aspetos mais positivos: a qualidade das ilustrações (7 professores); ser apelativo (2 professores); com imagens para apoiar os alunos (4 professores); as personagens do manual (3 professores); o apelo constante à leitura (1 professor); a associação de histórias com as letras trabalhadas (1 professor); os textos adequados à faixa etária (1 professor), os textos decifráveis (1 professor); a riqueza de conteúdos dos textos (3 professores); os vários géneros literários (2 professores); os exercícios diversos (3 professores); os exercícios ortográficos (2 professores); os exercícios que permitem a autonomia (2 professores); os exercícios

explícitos (1 professor); os exercícios de exploração de textos (2 professores); os exercícios de exploração da gramática (1 professor); os exercícios que aprofundam os temas (1 professor); exercícios que estimulem a criatividade (1 professor); os materiais de apoio e interativos (4 professores); com fichas de consolidação de conteúdos (1 professor) estar de acordo com o método de ensino do professor (1 professor); boa organização pedagógica (2 professores); concordância com o programa (1 professor); correção científica (1 professor); boa apresentação gráfica (2 professores). Não responderam 2 professores (ver Gráfico 34).

Gráfico 33 - Aspectos positivos do manual BB



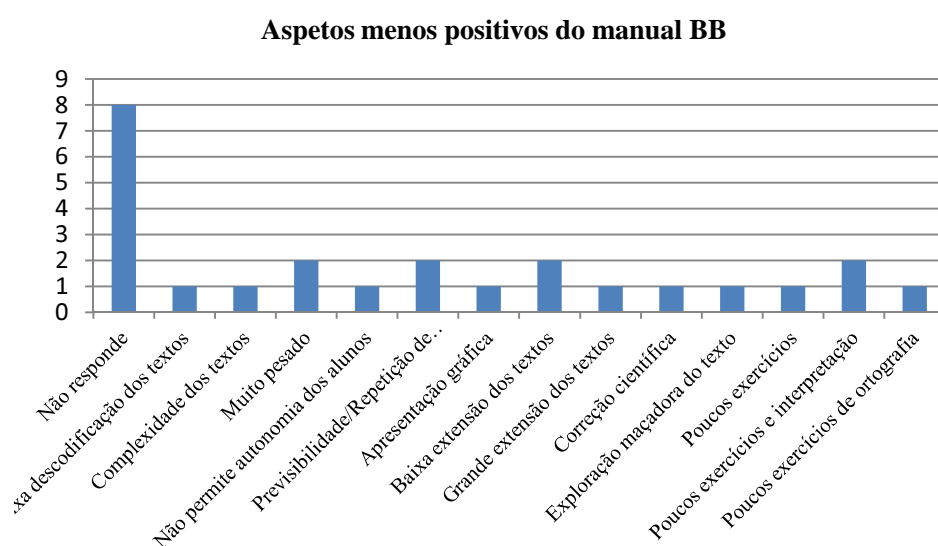
Apenas um professor inquirido referiu ter trabalhado com o manual C, tendo mencionado que os aspectos mais positivos do mesmo consistiam em ter exercícios diversificados e exercícios que favoreçam a autonomia dos alunos.

Os três aspetos menos positivos do manual

Tal como referimos anteriormente, apresentamos apenas os resultados relativos aos manuais referidos pelos inquiridos e que foram analisados neste estudo, nomeadamente, o manual BB e o manual C.

No que concerne aos aspetos menos positivos do manual BB, 1 professor referiu a baixa decodificação dos textos; 2 docentes relataram acerca da curta extensão dos textos; 1 professor respondeu sobre a grande extensão dos textos; 1 docente mencionou a complexidade dos textos; 1 docente respondeu a exploração maçadora do texto; 1 professor revelou que o manual tinha poucos exercícios, 2 docentes referiram haver poucos exercícios de interpretação; 1 docente respondeu haver poucos exercícios de ortografia; 1 professor respondeu que os exercícios não fomentam a autonomia; 2 docentes apontaram a repetição de exercícios; dois professores aludiram ao excesso de peso do manual; 1 docente mencionou a apresentação gráfica; 1 professor referiu a correção científica. Não responderam 8 professores, como podemos ver no Gráfico 35.

Gráfico 34 - Aspetos menos positivos do manual BB



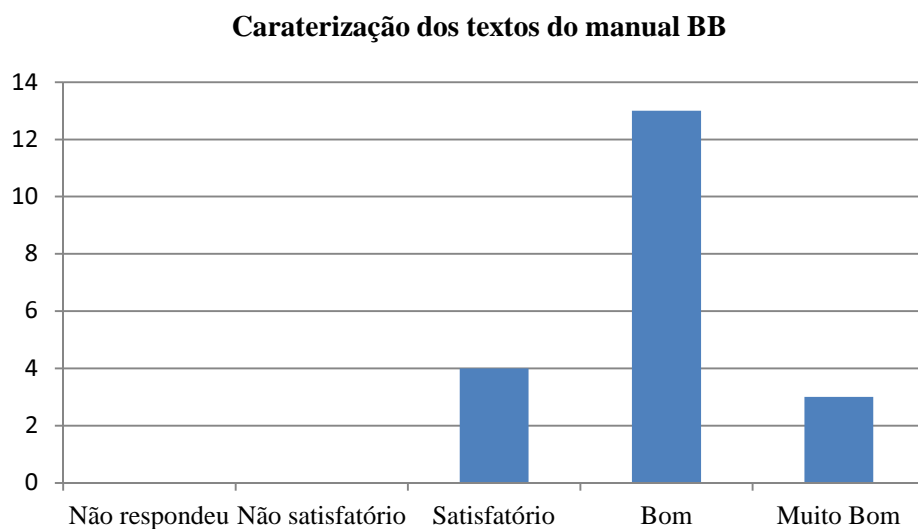
O único professor inquirido que trabalhou com manual C mencionou que os aspetos menos positivos consistiam nos textos pouco interessantes para os alunos e no facto do manual não incluir exercícios de consciência fonológica.

Como caracteriza os textos do manual?

No que respeita a esta questão também apenas apresentamos os resultados relativos aos manuais referidos pelos inquiridos e que foram analisados neste estudo, especificamente, o manual BB e o manual C.

Relativamente ao manual BB, 13 professores avaliaram-no como Bom, 4 docentes classificaram-no como Satisfatório e 3 caracterizaram-no como Muito Bom, como podemos observar no Gráfico 36.

Gráfico 35 - Caracterização dos textos do manual BB

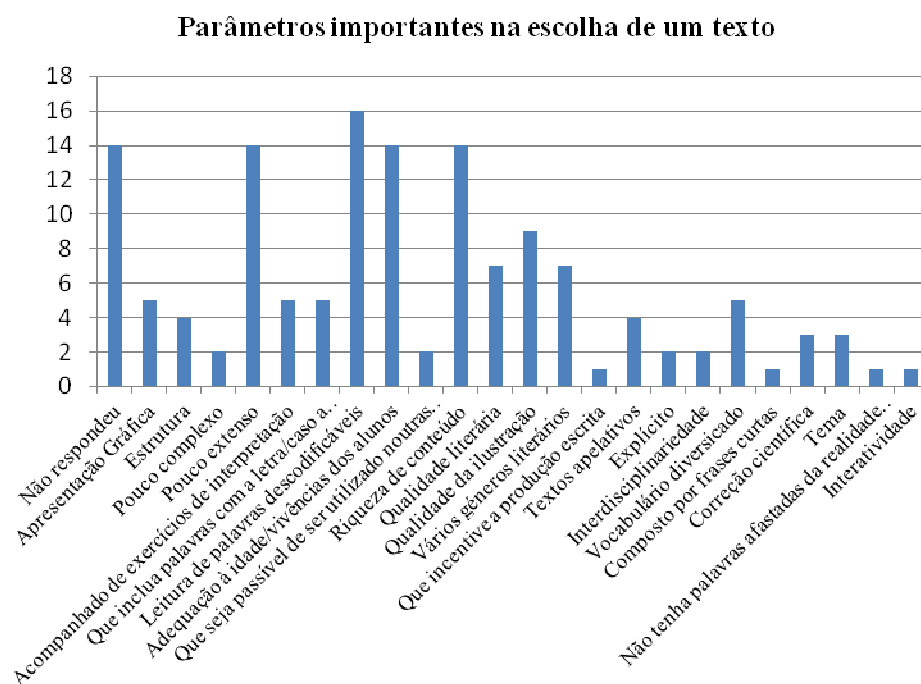


No que concerne ao manual C, o único professor que com ele trabalhou atribuiu-lhe a classificação de Satisfatório.

Parâmetros mais importantes na escolha de um texto

Para a escolha de um texto, os professores inquiridos (de forma aberta no questionário) referiram como fundamentais os seguintes aspetos: apresentação gráfica (5 professores); estrutura do texto (4 professores); pouco extenso (14 professores) composto por frases curtas (1 professor); pouco complexo (2 professores); explícito (2 professores); com palavras com a grafia ensinada (5 professores); com palavras decodificáveis (16 professores); adequado à idade e vivências dos alunos (14 professores); apelativo (4 professores); tema (3 professores); riqueza de conteúdo (14 professores); vocabulário diversificado (5 professores); qualidade literária (7 professores); vários géneros literários (7 professores); interdisciplinar (2 professores); qualidade das ilustrações (9 professores); que não tenha palavras afastadas da realidade dos alunos (1 professor); interativo (1 professor); passível de ser utilizado noutras tarefas (2 professores); acompanhado por exercício de interpretação (5 professores); incentivador da produção escrita (1 professor) e com correção ortográfica e científica (3 professores), como podemos verificar no Gráfico 37.

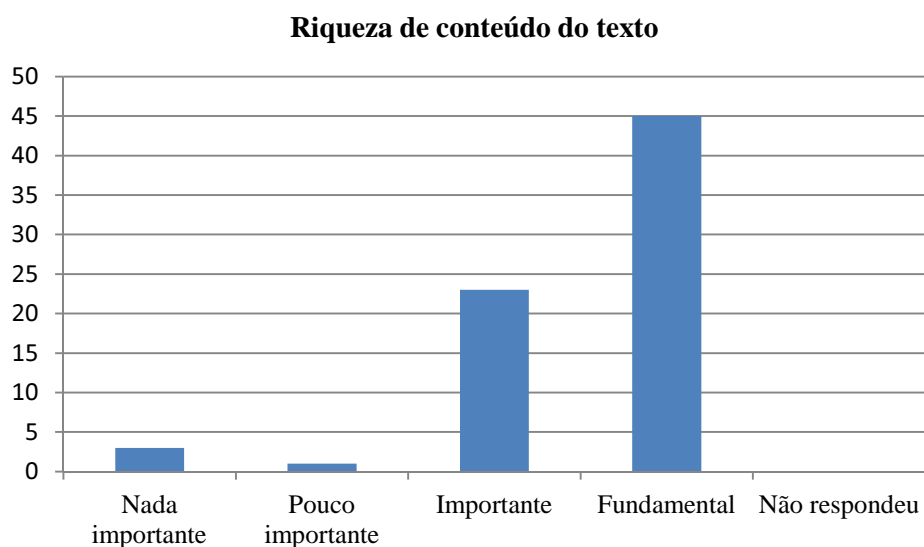
Gráfico 36 - Parâmetros importantes na escolha de um texto



Critérios para a escolha de um texto

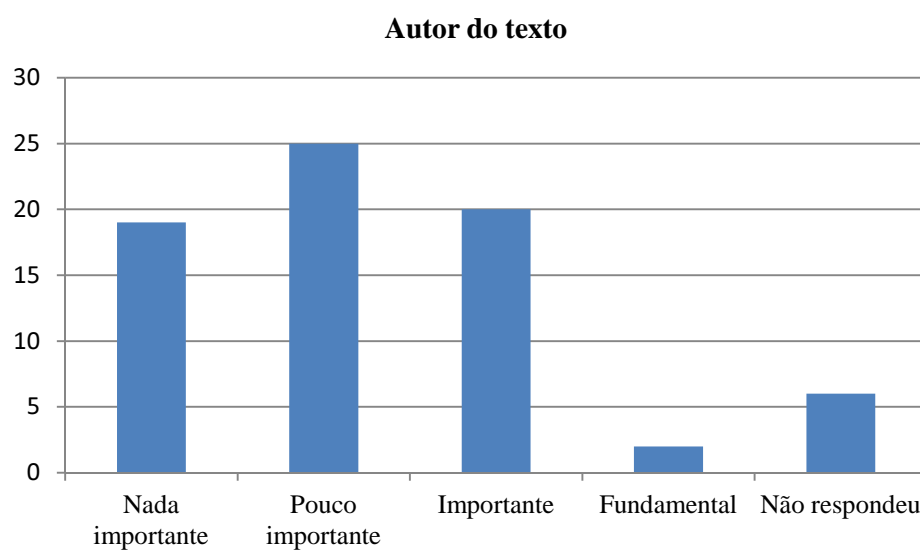
No que concerne à riqueza de conteúdo do texto, 45 inquiridos consideraram fundamental, 23 consideraram importante, 3 nada importante e 1 professor considerou pouco importante (ver Gráfico 38).

Gráfico 37 - Riqueza de conteúdo do texto



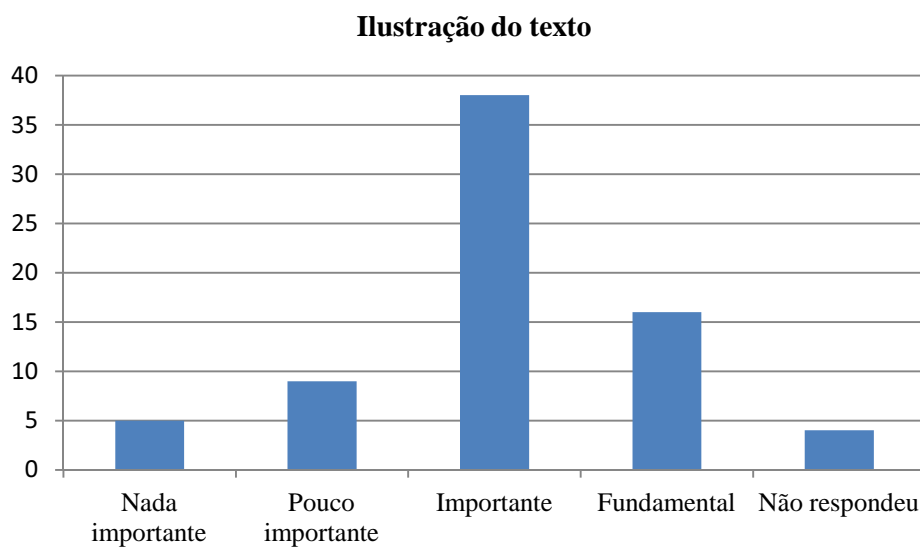
Quanto aos textos de autor, 25 inquiridos considera pouco importante, 20 como importante e 19 como nada importante. Como fundamental foi considerado por 2 professores e 6 não responderam a esta questão (ver Gráfico 39).

Gráfico 38 - Autor do texto



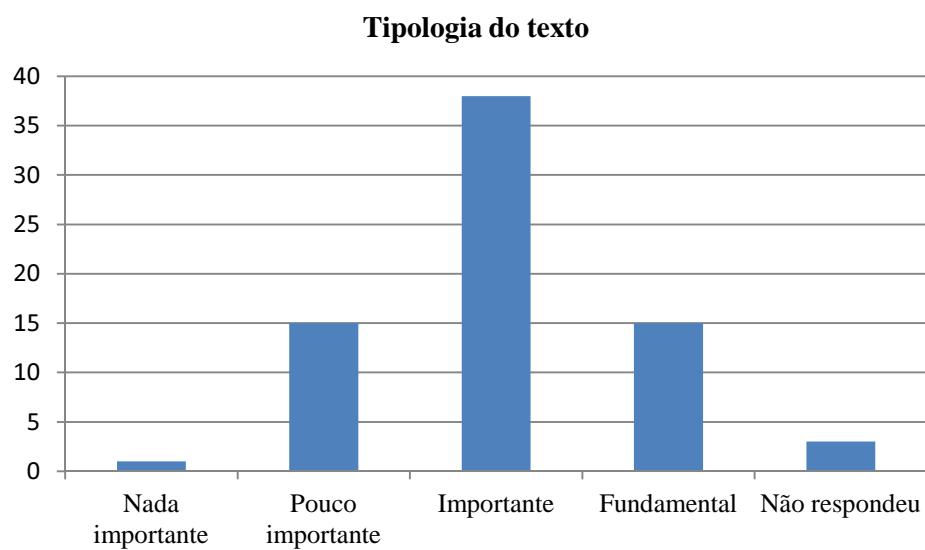
No que respeita à ilustração, 38 inquiridos referiram que esta é importante para a escolha de um texto, 16 consideram-na fundamental, 9 professores responderam que esta é pouco importante, 5 nada importante e 4 docentes não responderam a esta questão, como podemos constatar no Gráfico 40.

Gráfico 39 - Ilustração do texto



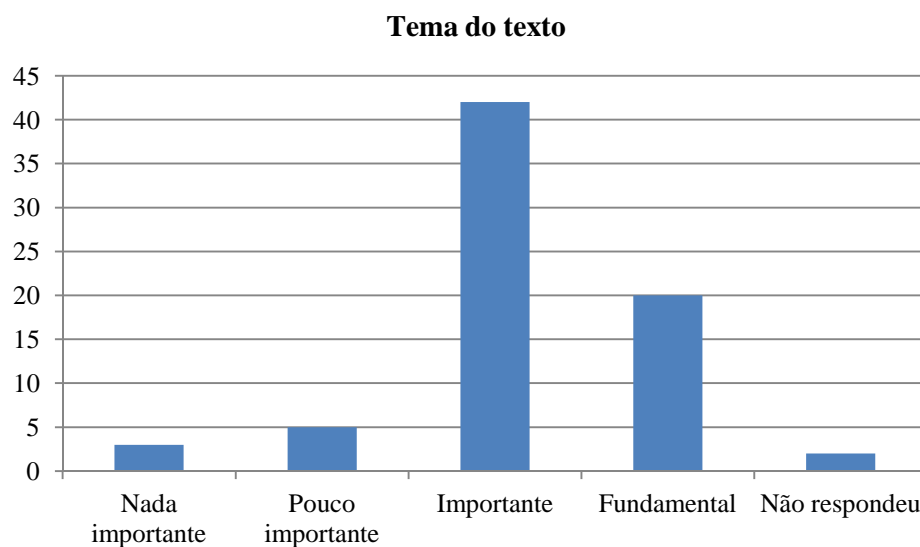
A tipologia do texto foi considerada importante por 38 inquiridos, fundamental por 16, pouco importante também por 16 e nada importante por 5 professor. Não responderam 4 docentes, ver Gráfico 41.

Gráfico 40 - Tipologia do texto



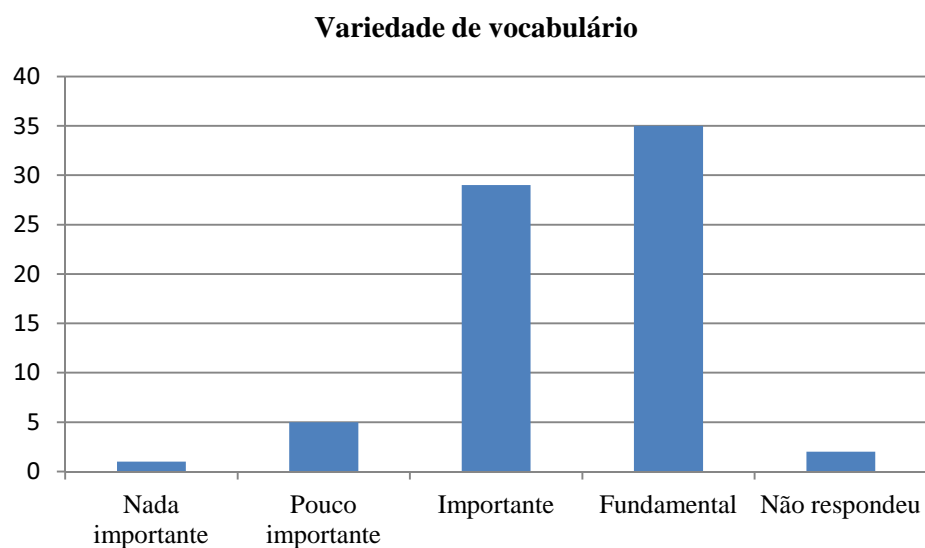
O tema do texto foi considerado importante por 42 inquiridos, fundamental por 20, pouco importante por 5 e nada importante por 3 professores. Não responderam 2 docentes, como podemos verificar no Gráfico 42.

Gráfico 41 - Tema do texto



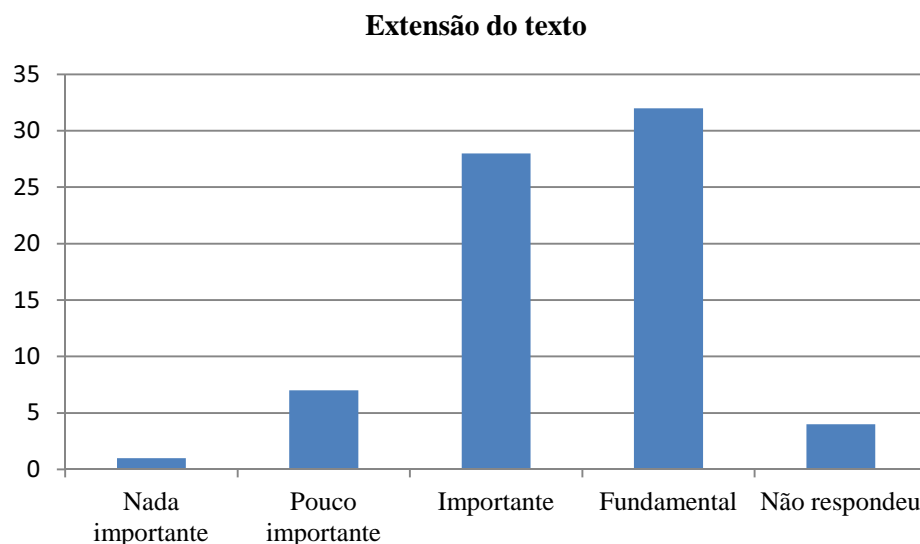
A variedade de vocabulário foi considerada fundamental por 35 inquiridos, importante por 29, pouco importante por 5 e nada importante por 1 professor. Não responderam 2 docentes (ver Gráfico 43).

Gráfico 42 - Variedade de vocabulário



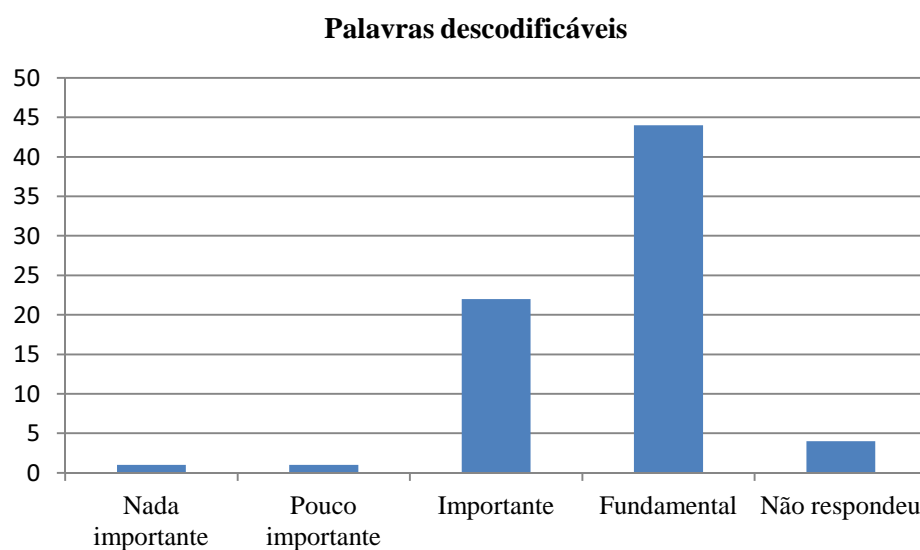
A extensão do texto foi considerada fundamental por 32 inquiridos, importante por 28, pouco importante por 7 e nada importante por 1 professor. Não responderam 4 docentes, como podemos observar no Gráfico 44.

Gráfico 43 - Extensão do texto



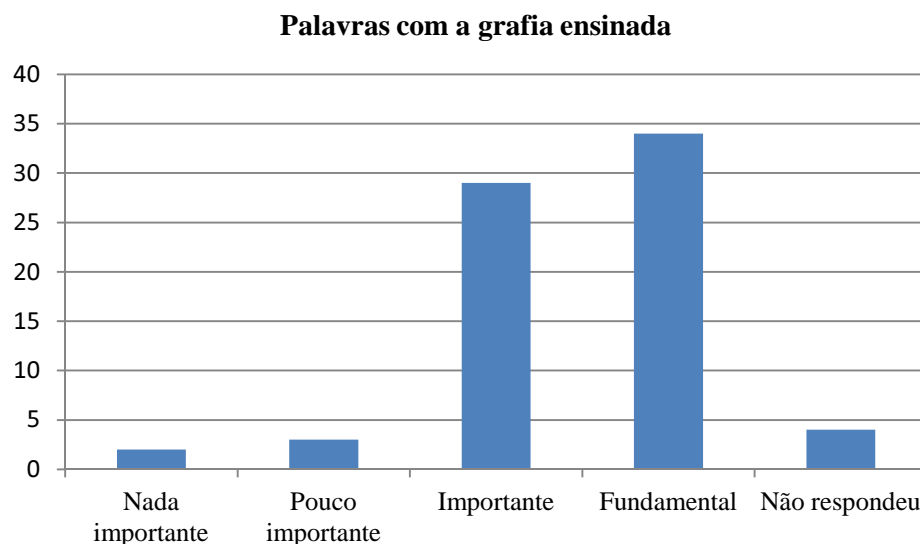
As palavras descodificáveis (Gráfico 45) foram consideradas fundamentais por 44 inquiridos, importantes para 22, pouco importantes por 1 professor e nada importantes também por 1 professor. Não responderam 4 docentes.

Gráfico 44 - Palavras descodificáveis



As palavras com a grafia ensinada (Gráfico 46) foram consideradas fundamentais por 34 inquiridos, importantes por 29, pouco importantes para 3 e nada importantes para 2 professores. Não responderam 4 docentes.

Gráfico 45 - Palavras com a grafia ensinada



Entrevistas

No que respeita às entrevistas, os seus objetivos consistiam em reconhecer as representações dos professores sobre as habilidades de leitura que os alunos do 1.º ano de escolaridade deverão desenvolver e sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades e compreender quais os aspetos mais valorizados no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

De acordo com esses objetivos foram entrevistadas seis professoras cujo tempo de serviço varia entre os quatro e os vinte e cinco anos, cujas habilitações literárias variam entre a licenciatura, a pós-graduação e o mestrado, que se encontram a lecionar na zona centro do país, tendo todas lecionado o primeiro ano de escolaridade.

Disciplinas essenciais para a aprendizagem da leitura na formação inicial

As disciplinas frequentadas na formação inicial consideradas essenciais para a aprendizagem da leitura, na opinião das professoras 2, 3, 4 e 5 foram as Didáticas e as Metodologias da Língua Portuguesa. A professora 4 referiu ainda a Introdução à Linguística e a professora 5 considerou o estágio também como fundamental. As professoras 1 e 6 referiram que não frequentaram nenhuma disciplina essencial para a aprendizagem da leitura. No entanto, as professoras 1 e 3 consideraram que as disciplinas mencionadas não foram suficientes para o ensino da leitura.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Nenhuma. Apenas tive Didática da Língua Portuguesa e foi generalista sobre os diferentes métodos de ensino da leitura.	Didática da leitura e da escrita.	Hum...relativamente à leitura...talvez as metodologias...embora eu tenha considerado insuficiente. Acho que há aspetos que deveriam ter sido mais trabalhados, por exemplo, os métodos de ensino da leitura, que não foram.	Metodologia da Língua Portuguesa, Introdução à linguística e Língua Portuguesa.	Ah...todas as disciplinas de metodologias, todas as que nos pudessem dar dicas no sentido da aplicação das melhores estratégias para as crianças e também o estágio e a interação com as próprias crianças.	Nenhuma.

Disciplina sobre aprendizagem da leitura que gostaria de ter aprofundado na formação inicial

No que respeita à disciplina lecionada na formação inicial relacionada com a aprendizagem da leitura que as professoras gostariam de ter trabalhado de modo mais aprofundado, a professora 1 referiu que gostaria de ter aprofundado Fonologia, Desenvolvimento da Linguagem, Fases da leitura, Desenvolvimento Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura. As professoras 2, 3, 4, e 6 mencionaram os

Métodos de Ensino da Leitura. A professora 5 referiu a Literatura para a Infância. Ainda sobre esta questão, a professora 3 relatou que gostaria de ter estagiado com uma turma de 1.º ano, considerando que num curso de 1.º ciclo, não estagiar com todos os anos é uma grande falha. A professora 6 acrescentou também que gostaria de ter trabalhado as Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Tanto a professora 1 como a professora 3 e a professora 6 demonstraram alguma pena por não trabalharem de todo, ou de forma insuficiente as disciplinas citadas.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Como disse anteriormente não tive nenhuma disciplina específica, o que foi uma pena. Gostava de ter trabalhado aquilo que mais tarde aprendi no Complemento de Formação: Fonologia, Desenvolvimento da Linguagem, Fases da Leitura, Desenvolvimento Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura.	Métodos de ensino da leitura e fui auto didata.	Lá está, as metodologias de aprendizagem da leitura acho que não foram corretamente desenvolvidas, acho que deveriam ter sido muito mais aprofundadas em relação aos métodos de ensino da leitura que foram trabalhados de forma muito superficial...eh... não foi suficiente para depois na prática ensinar os alunos a ler...quando comecei a trabalhar tive que pesquisar muito sozinha em casa. Também o estágio não foi produtivo, nem sequer pude aplicar aquilo que aprendi, pois não estagiei com o primeiro ano, o	Sim. A Metodologia da Língua Portuguesa.	Literatura para a Infância.	Como disse antes não tive nenhuma disciplina específica, o que foi uma pena. Gostava de ter trabalhado aquilo que muitos anos mais tarde aprendi nas formações que fiz, nomeadamente num Curso de Formação “Compreensão da Leitura” e uma Oficina de Formação “Programa Nacional de Ensino de Português para Professores do 1º Ciclo”. Teria sido bom ter estudado mais sobre: Métodos de Ensino da Leitura e Dificuldades de Aprendizagem da Leitura.

	que para mim foi uma grande falha, apenas estagiei com duas turmas do 3.º ano. Penso que no meu curso era essencial ter estagiado com todos os anos do primeiro ciclo porque cada um tem a sua especificidade, em especial, o primeiro ano.		
--	---	--	--

Caracterização da forma como foram aprendidas as metodologias de leitura

Relativamente à formação inicial, perguntámos às docentes como é que caracterizavam a forma como aprenderam as Metodologias de Leitura e quanto a essa questão as professoras 1, 3, 5 e 6 foram unânimes ao avaliar como insuficiente a forma como aprenderam as Metodologias de Leitura. As professoras 2 e 4 explicaram que apenas trabalharam o método global, sintético e o das 28 palavras.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Foram muito redutoras. Aprendemos o método global, o analítico/sintético e o das vinte e oito palavras.	A metodologia que aprendi era baseada, exclusivamente, no método analítico/sintético.	Acho que já respondi a isso sem querer quando iniciámos a entrevista, mas...acho que foi insuficiente. Acho que para uma disciplina tão importante para os professores de 1.ºCiclo, como era o caso...o curso, acho que foi dada de uma	Foram apresentados os vários métodos, o global, o analítico/sintético, o das 28 palavras... Em todos eles foram estudados os prós e contras, as vantagens e as desvantagens e quais os mais indicados para determinadas dificuldades.	Em relação à minha formação inicial, acho que não me preparou o suficiente. É a noção que eu tenho.	Insuficiente. Ouvi falar essencialmente no método Analítico/Sintético.

	forma um pouco leviana porque foi tão superficial que não nos preparou minimamente para a realidade.		
--	--	--	--

Formação obtida na área da leitura suficiente para saber ensinar a ler?

Quando interrogadas se a formação obtida na área da leitura foi suficiente para ensinar os seus alunos a ler todas as professoras referiram que não, à exceção da professora 2.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
De maneira nenhuma... foi muito complicado.	Quando iniciei a atividade docente considerei que sim. Para além disso não lecionei muitas vezes o primeiro ano, como já referi.	Não. Não foi suficiente de maneira nenhuma. Talvez daí o terror que tinha e, que de alguma forma, ainda tenho das turmas do primeiro ano.	Não	Não. Não. Acho que a realidade é bastante distante do que se aprende no curso e até porque cada criança tem um tempo, um ritmo completamente diferente e necessidades diferentes para efetuar a aprendizagem da leitura. É um processo muito complexo.	De maneira nenhuma.

Necessidade de aprender mais sobre leitura após a formação inicial

Quando questionadas aquando terminada a formação inicial se tiveram necessidade de complementar aquilo que aprenderam sobre a leitura, as professoras 1, 3, 4, 5 e 6 referiram que sim. Tendo as professoras 1, 3, 4 e 6 referido que recorreram à

ajuda dos colegas. As professoras 3 e 6 referiam ainda que pesquisaram em livros específicos e a professora 6 acrescentou que fez formações nessa área.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Foram as colegas nos conselhos escolares que ajudavam as “caloiras”. Cometi muitos erros, foram elas que me ajudaram.	Não realizei, durante muitos anos, qualquer formação nesta área.	Sim. Tive essa necessidade. Tive de trabalhar de forma autodidata em casa, pesquisando, comprando livros específicos sobre esta temática. Gostaria também de ter falado com os colegas mais experientes na escola (risos) mas na altura tive vergonha e não perguntei nada. Não queria que pensassem que saíu agora da universidade e não sabe nada. Hoje em dia já não é assim e quando surge alguma dúvida ou quando preciso de uma opinião acerca de algo já pergunto e partilho tudo, mas na altura foi complicado, ainda não tinha esse à vontade e tinha muitos medos.	Sim. Não na frequência de formações, mas sim na partilha de ideias e materiais com as colegas de ano e de escola.	Tive, tive e ainda tenho porque ainda não tive oportunidade de frequentar nenhuma formação nessa área.	Recorria à ajuda das colegas com mais experiência, aos livros e fiz algumas formações

Conhecimentos dominados pelo professor para ensinar um aluno a ler

Quanto à questão acerca daquilo que consideravam importante que o professor domine para ensinar uma criança a ler, as professoras 1, 3, 4 e 6 mencionaram os

processos cognitivos implicados na leitura. As professoras 1, 2 e 3 consideraram importante que o professor domine as metodologias de leitura, as professoras 2 e 6 salientaram a importância de estar constantemente atualizado sobre a leitura, a professora 3 indicou ainda que o docente deverá deter conhecimentos sobre as dificuldades de leitura e referiu a importância da experiência, assim como, a professora 5.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Os processos cognitivos implicados na leitura. Também muito importante é saber ensinar a ler diferentes tipos de textos e ensinar a ler inferências. Para tal, o professor tem que dominar estes mecanismos muito bem.	As teorias atuais sobre a temática bem como saber aplicar, convenientemente, as metodologias que utiliza.	Um professor de 1.º Ciclo, responsável por ensinar uma criança a ler e criar novos leitores deve ter uma boa cultura geral que permita o domínio das várias vertentes implicadas na leitura, deve possuir conhecimentos na área específica da leitura e do seu ensino, da forma como a criança aprende a ler, das dificuldades encontradas na leitura, como a dislexia e o mais importante é adquirir experiência para depois tirar partido dela, aprendendo e melhorando com a própria experiência, vendo aquilo que funciona bem, o que não funciona tão bem, tirando	Deve ter conhecimento de todos os processos implicados na leitura.	Acima de tudo a experiência e, julgo, isto pelo contato com outros colegas que quem já lecionou muitas mais vezes o primeiro ano tem muito mais noção do que cada criança precisa. Eu, no meu ponto de vista, ainda sinto alguma dificuldade, por vezes, em perceber o que é que uma criança precisa para aprender a ler ou a escrever. É dos anos de escolaridade com o qual eu me sinto menos à vontade é o primeiro ano.	É importante a professora ter uma permanente atualização teórica. Terá ainda de saber o que é a leitura, conhecer estratégias pedagógicas apropriadas para o seu ensino, sabendo como usá-las, quando usá-las e porque usá-las.

também ensinamentos dos erros cometidos.
--

Conceito de leitura

No que respeita ao conceito da leitura, as professoras 1, 2, 4 e 6 referiram que ler é compreender, no sentido de atribuir significado à informação. A professora 3 caracterizou o ato de ler como um processo complexo com duas fases, a primeira relacionada com a descodificação das palavras e a segunda fase com o próprio objetivo da leitura que é a compreensão do que foi decifrado. A professora 5 considerou que a leitura consiste em associar a letra ao som.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Ler é compreender, atribuir significado e integrar a informação.	Ler é compreender, extrair a informação contida no código escrito.	Ler...ler é um processo extremamente complexo que implica o domínio de várias habilidades. Numa primeira fase está intimamente relacionado com a decifração, a descodificação das palavras, ou seja, na transformação dos grafemas em fonemas, dos símbolos gráficos em sons e a partir do momento em que essa decifração ganha fluência e se torna automática tem o objetivo final de interpretar, de compreender	Ler é perceber... compreender... é descodificar o que está ao nosso redor. Por exemplo: palavras, imagens...	Ler... ah... ler. Ler é colocar em prática... ah... toda a mecânica da aprendizagem da escrita e da leitura, quer dizer, é, ao fim e ao cabo, conseguir transformar para a oralidade, o que é aprendido na escrita primeiro, porque inicialmente, pelo menos, pelo método que eu trabalho com os miúdos, a primeira coisa que eles fazem é aprender a fazer as letras, a associar a letra ao som e só depois, progressivamente, chegar à leitura	Ler é muito mais que decifrar. Ler é compreender, é atribuir significado e integrar a informação.

	aquilo que foi lido.		fluída e correta.
--	----------------------	--	-------------------

Método de ensino da leitura mais adequado para aprender a ler

Quando questionadas acerca do método de ensino que consideram mais adequado para aprender a ler, as professoras 1, 3, 4 e 5 mencionaram o método sintético enquanto as professoras 2 e 6 referiram o método misto.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
O fónico.	Todos os métodos têm aspetos positivos daí eu considerar que o método misto é o mais adequado.	É assim...como eu já disse...ainda me considero uma “novata” no ensino da leitura, visto que só lecionei o primeiro ano uma vez. No entanto, pela pouca experiência que tenho, para mim e para os meus alunos, daquilo que tenho reparado, o sintético.	O método fonético...sintético.	Eu pela experiência que tenho tido e pelo pouco que tenho praticado com o primeiro ano é o método sintético. Letra, sílaba, palavra, frase.	O método misto.

Método de ensino da leitura utilizado

Quando questionadas acerca do método de ensino de leitura que habitualmente utilizam, as professoras 1, 2, 4 e 6 referiram o método misto, advogando que um método composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura aumenta as probabilidades de abranger o maior número de alunos. As professoras 3 e 5 indicaram o sintético, explicando que este é o método com que se sentem mais preparadas para

ensinar e que este é o mais rápido e eficaz para os alunos. Relativamente a esta questão, as professoras 2, 4, 5 e 6 defenderam que a escolha do método pode estar dependente das características dos alunos.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Não sigo nenhum método puro. Talvez um misto, uma vez que privilegio a parte fonética antes do grafismo, porque é importante a criança perceber que um mesmo som se pode escrever de diferentes maneiras. Primeiro trabalho o som e só depois as letras com que se pode grafar.	Atualmente o método misto porque o processo de ensino/aprendizagem da leitura não é linear e é importante que os alunos contactem com diferentes vias ao longo desse processo... o que resulta melhor nuns alunos pode não resultar noutros.	Como já disse, o método sintético. Para mim é muito mais fácil e sinto-me muito mais segura a ensinar a ler através do método sintético e para os alunos vejo que é muito mais simples, penso que é mais simples para mim ensinar a ler através do método sintético e para os alunos também é mais lógico aprender desta forma. É mais rápido, mais eficaz e produtivo para os alunos.	Não sigo nenhum método em especial. Utilizo uma combinação de métodos de acordo com o grupo/ turma a trabalhar, porque dependendo do grupo a trabalhar escolho as estratégias a desenvolver. Normalmente inicia a leitura através do som e posteriormente a sua grafia. Em situações de alguma dificuldade utilizo o método das 28 palavras. Normalmente utilizo este método em casos isolados.	Sim. Embora já tenha aplicado o das vinte e oito palavras, sempre com a ajuda da colega da Educação Especial. O sintético é aquele com que me sinto mais à vontade, mais preparada para.	Sigo o método misto. Acho que sendo um método composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura, um maior número de alunos terá oportunidade de aprender a ler com mais facilidade.

Materiais utilizados no ensino da leitura

No que concerne aos materiais usados pelas professoras para ensinar os alunos a ler, as professoras 1, 2, 3, 4 e 6 referiram textos e imagens. As professoras 2 e 3 apontaram materiais manipuláveis como cartões com imagens, palavras, sílabas e letras. As professoras 5 e 6 abordaram livros de histórias. A professora 3 mencionou, o manual, fotocópias de outros manuais, fichas construídas ou selecionadas pela própria,

jornais, revistas, C.D, apresentações PowerPoint e o quadro. A professora 4 acrescentou os dicionários ilustrados.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Textos e imagens.	Inicialmente, materiais que desenvolvam a discriminação auditiva, a fronteira de palavra e a consciência fonológica. Sempre que possível, gosto de recorrer a material manipulável com cartões de todo o género com imagens, palavras, sílabas, grafemas. Associar palavras às imagens é fundamental e ressalvo que os materiais que utilizo para o ensino da leitura visam simultaneamente o ensino da escrita. Ainda que diferentes são dois processos que se complementam.	Ao manual, a fotocópias de outros manuais, nomeadamente, “O Piratinha”, a textos selecionados por mim, a fichas adaptadas ou construídas por mim, aos cartazes com os casos especiais de leitura, a cartões com letras e sílabas. Sei lá...uma infinidade de materiais...a livros com contos, com histórias, a jornais, revistas, a cd's áudio, a apresentações no PowerPoint e também utilizo muito o quadro.	A associação de palavras a imagens e dicionários ilustrados.	Eu gosto muito de partir de histórias... leitura de histórias, de contos e, a partir daí, então, passar para a análise das letras. Normalmente, por cada letra que aprendem há uma história associada e depois, a partir daí é o normal. Também para os incentivar a escrever e a reter a informação e em termos de vocabulário, acho que as histórias contribuem bastante.	Livros de histórias, jogos, textos e imagens

Frequência de utilização do manual escolar no ensino da leitura

Relativamente à frequência com que as professoras utilizam o manual escolar para ensinar os seus alunos a ler, no 1.º ano de escolaridade, todas as professoras entrevistadas referiram que o fazem com regularidade.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Com alguma. Não diariamente pois os manuais não prestam.	Quase diariamente.	Praticamente todos os dias.	Frequentemente	Com regularidade. Não só, recorrendo a outras fichas, ou fotocópias, ou materiais ou contos, como eu já disse, ou atividades de expressão plástica, mas com regularidade, praticamente todos os dias, recorrem ao manual.	Com alguma. Não diariamente pois estes servem essencialmente para consolidar a matéria dada.

Manual escolar, uma importante ferramenta para o ensino da leitura

Quando questionadas se consideravam o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura, as professoras 1, 4 e 6 referiram que não. A professora 1 adiantou que este é completamente dispensável. A professora 4 referiu que utiliza o manual como orientador ou fio condutor e a professora 6 recorre ao manual apenas como um auxiliar. As professoras 2, 3 e 5 consideraram o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Não. Completamente dispensável.	Devido à falta de outros recursos, o manual é, sem dúvida, uma ferramenta muito importante para o ensino da leitura.	Considero. Apesar de achar que alguns podem não estar muito bem construídos, estruturados ou organizados...ou de não ser exatamente aquele exercício que eu queria fazer para desenvolver determinada competência...ou o texto não ir de encontro àquilo que eu pretendia...ou porque contém palavras que eu não queria que aparecessem ou, às vezes, não ser apelativo e estimulante do ponto de vista mais criativo, considero, porém, uma ferramenta fundamental porque nem todas as escolas estão bem equipadas e não se pode sempre recorrer aos PowerPoint, porque não há computador ou vídeo projetor ou não há fotocopidora...ou não há auxiliar para nos tirar fotocópias de outros manuais ou fichas preparadas em casa...ou não há disponibilidade da parte do professor para trabalhar	Não. Apenas quando se trabalha com um bom manual, este pode ser um orientador, um fio condutor.	Muito importante, indispensável até.	Não considero essencial, mas serve como um auxiliar.

	<p>diretamente com os alunos porque tem vários anos e o manual é uma ferramenta que todos os alunos têm, que está disponível e que colmata os momentos em que o professor não pode estar presente. É claro que sempre que me é possível faço materiais extremamente adaptados e personalizados que vão ao encontro às necessidades específicas de cada aluno, mas, o manual é sempre uma base, algo que permite fazer um trabalho mais homogéneo, onde todos estão integrados, além do sentimento afetivo que os alunos desenvolvem porque é uma coisa que lhes pertence, servindo também como consolidação.</p>	
--	--	--

Caraterísticas de um bom manual para a aprendizagem da leitura

As caraterísticas de um bom manual para a aprendizagem da leitura dos alunos consistem em possuir textos com qualidade literária e de vários géneros literários na opinião das professoras 1, 2, 4 e 5. Segundo as professoras 1 e 4, o manual deverá privilegiar a fonética, trabalhando primeiro os sons e depois as letras associadas. A professora 1 acrescentou que o manual deverá conter exercícios de decifração e depois

de compreensão. Para a professora 2, o manual deverá estar de acordo com as novas concepções sobre a leitura e a forma como se aprende a ler, atendendo à extensão do texto e aos exercícios. Para a professora 3, o manual deverá seguir o método que utiliza no ensino da leitura, deverá desenvolver a consciência fonológica, deverá conter textos decodificáveis, deverá conter espaço para ser escrito e ser empático para o aluno. Para a professora 4, a apresentação gráfica e a adequação dos textos às vivências dos alunos são características essenciais nos manuais do 1.º ano. Para as professoras 5 e 6, os bons manuais devem ser apelativos. A professora 5 considerou que um bom manual não deverá conter exercícios repetitivos para não ser monótono para as crianças. A professora 6 acrescentou que um bom manual deve desenvolver a compreensão, reflexão e interpretação e estar de acordo com o programa.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Em primeiro lugar deverá trabalhar os sons e só depois as letras a eles associadas. Depois, deverá apresentar textos com sentido, textos com qualidade e de diferentes gêneros literários. Deverá ensinar a ler ativando os conhecimentos prévios, os conhecimentos durante a leitura e só depois a compreensão. E atenção! Compreensão não é só explícita.	O seu conteúdo, desde textos a exercícios deve estar de acordo com as novas concepções sobre o que é aprender a ler e tudo o que isso implica, como a: tipologia textual, a sua extensão, tipologia dos exercícios apresentados...	No meu caso e como funciona bem, pela experiência, pelo menos, que tenho tido com o método sintético, convém que o manual esteja de acordo com esse método, não é? Em que as suas diretrizes estejam presentes nos textos e nos exercícios. Deverá ajudar o aluno a desenvolver a consciência fonológica e possuir exercícios de cariz fônico. Deverá também tratar corretamente o grafema e conter	Na minha opinião um bom manual deve ser lógico e coerente nos conteúdos que apresenta. Na apresentação das letras, casos de leitura, etc. Deve ter um seguimento lógico que ajude nas aprendizagens, tais como, sons idênticos e grafias. Deve privilegiar a fonética. Os textos devem ter qualidade, de fácil percepção e que privilegie as experiências e as vivências dos alunos.	Ah... deve ser um manual apelativo, interessante, em que os exercícios sejam diversificados, os tipos de texto sejam diversificados para que não se torne monótono, o trabalho das crianças e repetitivo.	Em primeiro lugar deverá ser apelativo, deve desenvolver as habilidades relacionadas com a leitura, tais como, a compreensão, a reflexão e a interpretação. Deve propor atividades facilitadoras da aprendizagem da escrita nas suas dimensões: gráfica, ortográfica e compositiva. Deve conter os conteúdos programáticos a estudar nesse ano.

exercícios que obriguem o aluno a praticar a parte motora do desenho da letra e conter imagens associadas às letras para ajudar na memorização. Deve sempre conter textos que o aluno consiga ler por cada letra que aprende ou por cada novo caso especial de leitura...já sei que o que vou dizer a seguir é muito controverso e que atualmente existe uma enorme apologia em torno da reutilização dos manuais, mas eu não concordo nada com isso. Acho que os manuais devem contemplar sítio para serem escritos e exercícios para serem feitos, nomeadamente, os de 1.ºCiclo. Nada me é mais delicioso do que abrir os manuais da primária, especialmente os de Língua Portuguesa, os meus preferidos! É um breve regresso ao passado, sei praticamente de cor os textos, sei todas as imagens, é indiscreto o sentimento nostálgico que me invade só de me lembrar dos manuais. Volto novamente à minha carteira e

	a ter joelhos esfolados. A infância é o momento mais mágico de toda uma vida, não considero correto desfazermos-nos das coisas que são efetivamente marcantes desse período doirado e o manual de leitura, pelo menos para mim foi. Pronto...basicam ente é isso.	
--	--	--

Aspetos mais positivos dos manuais analisados

Os aspetos mais positivos dos manuais trabalhados por cada uma das professoras foram, na opinião da professora 2, que trabalhou com o manual AA, o fato deste ser um recurso sempre disponível e de o aluno possuir em relação a este um sentimento de pertença. Contudo, a professora 1, que lecionou com o manual A, considerou que este não tinha aspetos positivos.

Para a professora 3, o manual B tinha de positivo os vários géneros literários e o espaço destinado para ler e escrever. Em relação ao manual BB, a professora 4 considerou a ordem como aparecem os grafemas, o fato de partir de contos para motivar os alunos, o incentivo à consciência fonológica, à discriminação visual e à exploração de fonemas como os aspetos mais positivos do manual.

A professora 5, que lecionou com o manual C, referiu que os textos diferenciados e os exercícios intuitivos para os alunos resolverem foram os aspetos mais positivos do mesmo. Os cartazes com os textos do manual para a leitura coletiva, o apelo à exploração de imagens e à antecipação dos conteúdos foram, na opinião da professora 6, os aspetos mais positivos do manual CC.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
O manual a que me refiro já não está em vigor. Não conheço este mas o outro manual era muito mau. Sei que quer os aspetos positivos mas olhe que não os encontrei.	É um recurso sempre disponível a ser utilizado, um meio de comunicação entre escola e casa e implica um sentimento de pertença para o aluno.	Bem...os três mais positivos...se calhar o facto de possuir vários estilos de texto, os diferentes géneros literários estavam aqui bem focados, vai desde a prosa, à poesia, banda desenhada, rótulos, receitas...outra coisa importante que ele tinha eram alguns textos de autor e espaços especificamente destinados para o aluno ler e escrever.	No manual que utilizei este ano achei positivo a ordem como os grafemas eram apresentados. A audição e apresentação de contos ao longo do manual que serviu de motivação para os alunos, bem como um estímulo à aprendizagem dos novos sons. A apresentação de uma frase de partida e de contextualização de acordo com o lido e trabalhado anteriormente. O incentivo à consciência fonológica, à discriminação visual, à exploração de fonemas, entre outros...através de jogos, cartões....	Ah... apresentava... apresentava textos diferenciados para trabalhar os casos de leitura, apresentava textos em prosa, apresentava verso, banda desenhada... ah... os exercícios relativos aos textos eram adequados e permitiram com que as crianças, de uma forma intuitiva... ah... percebessem o que era para fazer, permitiu o treino da leitura e julgo que foi uma ferramenta bastante útil para a aprendizagem da leitura.	Possui cartazes com os textos do manual para leitura coletiva, apela à exploração de imagens e antecipação de conteúdos.

Aspetos menos positivos dos manuais analisados

Os aspetos menos positivos dos manuais trabalhados por cada uma das professoras foram, na opinião da professora 1, que trabalhou com o manual A, o fato deste trabalhar palavras isoladas, a ordem de apresentação dos grafemas e dos textos conterem palavras não decodificáveis. Para a professora 2, que trabalhou com o manual AA, foram as incorreções de conteúdo e o fato de limitar a ação do professor.

A professora 3 considerou a curta extensão dos textos, o elevado número de palavras não decodificáveis nos textos e a ordem como aparecem os grafemas como os aspetos menos positivos do manual B. A professora 4, ao trabalhar com o manual BB, considerou os textos demasiados extensos e encontrou erros nos exercícios.

A professora 5 referiu o facto de ter identificado poucos exercícios de interpretação dos textos como o aspeto menos positivo do manual C. Quanto ao manual CC, a professora 6 referiu o facto do manual não promover a autonomia, a apresentação gráfica compacta e os “casos especiais de leitura” serem trabalhados em simultâneo com as consoantes como os aspetos menos positivos.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Só três? Palavras isoladas para trabalhar, a ordem de apresentação dos grafemas não tinha em atenção o tipo de som (fricativas, oclusivas...e por aí fora, juntas) e muitas palavras que os alunos ainda não sabiam ler no meio dos textos. Não é que eu considere isso como muito negativo. O negativo era aparecer um texto em que se estava a trabalhar um determinado som e letra e de repente aparecem duas ou três palavras com sons muito	Incorreções de conteúdo, limitador da ação do professor e da diversificação de atividades.	Os menos positivos...eh...não gostei muito dos textos, no sentido em que, por exemplo, nos casos especiais de leitura, onde normalmente os textos começam a aumentar a sua extensão, neste manual eram extremamente curtos, alguns nem sequer eram passíveis de serem considerados textos, eram somente frases, outro aspeto, estes mesmos textos continham muitas palavras que os alunos ainda não eram capazes de ler porque tinham casos que ainda	Alguns dos contos demasiado extensos, alguns erros gráficos e erros na formulação dos exercícios.	Menos positivos... ah... se calhar... ah... a nível da interpretação não haver grande variedade de questões diretas relativas aos textos. As crianças têm a necessidade de fazer a aprendizagem, construção de respostas relativas aos textos e não só o completar, ou fazer a correspondência.	Os alunos não conseguem trabalhar o livro sozinhos, aparecerem vários conteúdos quase em simultâneo e a mancha gráfica é muito compacta. Não gostei de trabalhar os “casos especiais de leitura” ao mesmo tempo que as consoantes.

diferentes.		não tinham sido aprendidos, ou seja, muitos casos especiais constavam em textos em que ainda não tinham sido trabalhados. O terceiro aspeto...não gostei muito da ordem como foram aparecendo os casos especiais de leitura.		
-------------	--	--	--	--

Comparação entre os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa

Em relação às divergências entre o manual com o novo programa e o manual usado anteriormente, a professora 1, que lecionou com o manual A considerou que as diferenças entre este e o manual AA apenas se resumem ao Funcionamento da Língua. A professora 2, que lecionou com o manual AA, mencionou que o manual mantém as mesmas características do anterior apesar de registar ligeiras diferenças

A professora 3, que trabalhou com o manual B referiu que o manual BB tem ilustrações com maior qualidade, o que o tornam mais apelativo quando comparado com o manual B, considerando também que os textos melhoraram apesar da estrutura e da organização parecer semelhante. A exploração dos textos, o desenvolvimento da consciência fonológica, a discriminação visual, a compreensão na leitura e a gramática foram, de acordo com a professora 4, que trabalhou com o manual BB, as principais diferenças entre o manual com o antigo programa e o manual com o novo programa.

A professora 5, que trabalhou com o manual C, relatou que a grande diferença entre ambos é que aquele que tem o novo programa procura aprofundar mais os

conhecimentos dos alunos do 1.º ano. A professora 6, que lecionou com o manual CC referiu que a presença de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e de compreensão oral, assim como, a presença de orientações metodológicas foram as diferenças mais evidentes entre o manual BB e o manual B.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Penso que as diferenças se resumem à gramática. Na área da leitura não vi grandes diferenças.	Ainda que se verifiquem algumas diferenças, o manual adotado manteve, globalmente, as mesmas características.	Não conheço muito bem o novo manual porque até agora não voltei a ter primeiro ano, mas pelo pouco que observei...achei semelhante, em termos de estrutura e organização, embora mais apelativo. Tem ilustrações muito bonitas. Além disso, parece ter melhorado muito os textos.	As diferenças são ao nível da exploração dos textos. Explora-se mais a consciência fonológica, a discriminação visual e a própria compreensão da leitura e na gramática.	Julgo, lá está, julgo que houve uma tentativa de aprofundar mais os conhecimentos ao nível de um primeiro ano e começar mais cedo a incitar as crianças a escreverem mais, a lerem mais, a serem mais completos, mais atentos naquilo que fazem.	Tem muito mais atividades que permitem o desenvolvimento da consciência fonológica, da compreensão do oral e até da expressão oral. Além disso apresenta também algumas orientações metodológicas.

Caraterização dos textos dos manuais analisados

Na opinião da professora 1, os textos do manual A são muito fracos, no que concerne, ao conteúdo e à variedade de géneros. Segundo a professora 2, os textos do manual AA não sofreram alterações quando comparados com os do manual A.

A professora 3 considerou os textos do manual B como fracos por estes serem somente frases e conterem palavras não descodificáveis. Apenas evidencia o fato de existirem alguns textos de autor. A professora 4 mencionou que gostou muito dos textos do manual BB, excetuando os muito longos.

A professora 5 considerou que os textos do manual C são diversificados, apelativos para os alunos e com qualidade literária. Quanto aos textos do manual CC, a professora 6 referiu que estes são difíceis para os alunos.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Muito fracos tanto em conteúdo como em variedade de géneros.	Baseando-me no manual com o qual trabalhei, não houve alterações entre o antigo e novo programa, os textos mantiveram-se.	Os textos...lá está...se calhar já respondi a essa pergunta...por um lado...continha textos de autor...estou a lembrar-me, por exemplo...continha textos da Luísa Ducla Soares...o que é bom...proporcionar aos alunos o contato com a escrita desses autores, por outro, acho que os textos que não eram de autor eram fracos, a maioria nem era textos, era somente frases e continham muitas palavras que os alunos ainda não eram capazes de ler.	Depende dos manuais. Gosto dos que utilizei neste manual. Com raras exceções em que são muito longos.	São diversificados, tentam, julgo que os temas tentam ir ao encontro dos interesses das crianças, também é importante, se eles não se sentirem, se não sentirem empatia com os textos não, não se vão interessar e, julgo também, que o aparecimento de textos de autor também é importante para eles terem contato com os autores da nossa época e que se dirigem a eles enquanto crianças.	Razoáveis, mas um pouco difíceis para os alunos do 1º ano.

Número de palavras por texto

Todas as professoras entrevistadas revelaram unanimidade ao responder que sim, que têm em conta o número de palavras, no momento em que selecionam um texto para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Claro! Tenho a preocupação de ir aumentando o tamanho dos mesmos durante o ano letivo.	Sim.	Tenho, tem de estar adequado às capacidades, àquilo que o aluno é capaz de ler. Não pode ser nem muito curto porque isso não vai ser estimulante para o aluno, também não pode ser muito extenso porque pode desmotivá-lo. Tem de estar adequado às capacidades dos alunos naquela faixa etária... mas contar o número exato de palavras não... não conto as palavras.	Sim. De acordo com as suas aprendizagens e ao longo do ano letivo vou aumentando o tamanho dos textos.	Ah... sim. Quero dizer, não o faço sempre mas tenho que ter em conta que não pode ser um texto demasiado grande, tem que ser algo que a criança consiga ler, reter e ficar com a ideia principal daquilo que leu para daí tirar as suas interpretações.	Claro! Tenho a preocupação de ir aumentando o tamanho dos mesmos durante o ano letivo.

Número de palavras descodificáveis por texto

No que respeita ao número de palavras descodificáveis por texto, as professoras

1, 3, 4, 5 e 6 referiram que procuram proporcionar aos seus alunos textos com estas palavras, à exceção da professora 2.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Sim, tenho a preocupação quando estou a seleccionar os textos de ver quantas palavras é que os garotos não conseguem ler.	Não.	Isso sim, para mim é importante. É importante que durante a sua aprendizagem, o aluno seja confrontado com palavras que é capaz de ler, para	Sim, tenho esse cuidado. Mas procuro apresentar textos em que já conseguem ler a maioria das palavras, mas sempre com outras	Tenho. Tenho em conta mas, sinceramente, dou muito mais importância, ou melhor, quando escolho um texto, preocupo-me mais com aquelas em que	Sim, tenho a preocupação, quando estou a seleccionar os textos, de ver quantas palavras é que os alunos não conseguem ler.

	que não fique desmotivado e que as palavras novas sejam os casos que o aluno está a aprender naquele dia ou fazer a sua consolidação.	desconhecidas para levar os alunos a ir à descoberta, tentarem decodificar por si as novas palavras.	vão ter mais dificuldade em conseguir ler. Não tanto as outras, porque se forem palavras com as quais eles já tiveram contato, terão maior facilidade em as conseguir ler.
--	---	--	--

Procedimentos a tomar com as palavras não decodificáveis nos textos

Quando questionadas acerca dos procedimentos a tomar ao constatar que o texto tem palavras não decodificáveis, a professora 1 relatou que trabalha os sons, apresenta as palavras e só depois dá o texto. A professora 2 recorre ao batimento silábico depois de ler o texto, parágrafo a parágrafo, e faz a interpretação do mesmo.

A professora 3 escreve a palavra no quadro e explica como se lê. A professora 4 descreveu dois procedimentos diferentes: ou apresenta os sons e depois dá o texto ou dá o texto e espera pela descoberta dos alunos e trabalha os sons depois.

A professora 5 referiu que normalmente ou adapta os texto retirando as palavras não decodificáveis ou utiliza essas palavras para introduzir novos casos. A professora 6 faz a leitura coletiva com os alunos, em seguida regista as palavras não decodificáveis e só depois parte para a descoberta dos sons que formam a palavra.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Trabalho esses sons, apresento as palavras e só depois é que dou o texto.	O texto é sempre lido primeiro pela professora, parágrafo a parágrafo e com a exploração da	Quando o texto tem palavras que o aluno não é capaz de ler escrevo-as no quadro, explico	Depende do grupo em questão. Tanto posso explicar esses sons e depois apresentar	O que é que eu faço? Se for um texto muito complicado ou que tenha muitas palavras que eles	Apresento o texto e fazemos a leitura coletiva. Faço o registo das palavras desconhecidas e

informação contida em cada um deles. Quando surge uma palavra que o aluno não consegue decifrar recorremos ao exercício de batimento silábico que, quase sempre, resulta. É importante, para o desenvolvimento do vocabulário e da aprendizagem da leitura que a criança seja “desafiada” com palavras novas.	como se lê a palavra, qual é o caso que contém e que com o tempo irão aprofundá-lo mais à frente.	o texto, como entregar o texto, esperar pela análise dos alunos e depois trabalhá-lo em conjunto.	à partida eles não vão conseguir ler, ou adapto o texto de forma a diminuir esse número de palavras, não é? Ou então pego nesse texto mesmo como forma de ensinar novo vocabulário. Trabalhar a partir das palavras, mesmo para introduzir esses conceitos novos.	partimos para a descoberta dos sons que formam essas palavras.
---	---	---	---	--

Qualidade literária presente nos manuais

Em torno da questão acerca da relevância dos textos de autor nos manuais, também não houve concordância entre as entrevistadas. As professoras 1 e 5 consideraram relevante. As professoras 2, 3 e 6 mencionaram que é benéfico desde que estes estejam adequados às necessidades dos alunos. Contudo, a professora 4 não acha relevante.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
De autor sim, não dos autores dos manuais.	Desde que estejam de acordo com as necessidades dos alunos, concordo com os textos de autor	Acho importante, mas não acho fundamental. É importante que os alunos conheçam textos de qualidade literária, para que desenvolvam a criatividade, a imaginação, e o	Não	Acho bastante relevante. Pelo que disse há pouco, acho que é importante eles irem associando os textos à pessoa que os escreve. É cultura, é saber identificar os	Acho importante, pelo menos a maioria dos textos.

	<p>espírito crítico, etc. Contudo, no primeiro ano, acho que o que é mais importante, inicialmente, é eles aprenderem o mecanismo, automatizá-lo e ganharem fluência, para que fiquem desembaraçados o mais rapidamente possível para que a leitura seja fluída, fluente e rápida para que comecem a sacar significado das palavras que estão a ler. Portanto, se os textos de autor preencherem esses requisitos sim. Se não preencherem, acho muito importante que apareçam no manual mas para serem lidos pelo professor.</p>	autores da nossa época e o tipo de trabalho que fazem para as crianças
--	--	--

Importância dos vários gêneros literários no manual

Todas as professoras entrevistadas demonstraram unanimidade ao considerarem importante existirem diversos gêneros literários no manual.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Importantíssimo. Como se pode ensinar a ler diferentes tipos de textos se os manuais apenas	Não considero apenas importante mas sim fundamental.	Acho importante porque os alunos ao longo do seu percurso acadêmico vão contatar com	Sim. É muito importante que os textos sejam diversificados, tanto para os alunos se	Sim. Muito importante. Tem que se habituar a contatar com vários tipos de texto. A perceber	Importantíssimo.

trazem um gênero literário e normalmente cheio de adaptações e supressões?	diferentes tipos de texto, daí a necessidade de contatarem com esses textos para estarem preparados e perceberem a dinâmica de cada texto.	motivarem por não trabalharem sempre o mesmo, como para tomarem conhecimento, desde cedo, com os vários tipos de gêneros literários existentes.	a dinâmica de cada texto, a estrutura de cada texto, vai facilitar-lhes tanto a leitura como a escrita.
--	--	---	---

Parâmetros importantes na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade

Relativamente aos parâmetros a que as professoras atribuem maior importância na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade, também não houve consenso. As professoras 1, 2, 3, 4 e 5 consideraram a extensão do texto. As professoras 1, 2 e 3 referiram igualmente o significado e o conteúdo do texto. O vocabulário foi outro parâmetro referido pelas professoras 1, 4 e 6. A professora 2 referiu a estrutura e o tema do texto como os parâmetros a ter em conta. Na opinião da professora 3, o texto deve ser construído com palavras decodificáveis e ter a grafia ensinada na unidade de forma a consolidar o estudo dos grafemas e fonemas. A professora 4 e 5 fizeram referência à importância da objetividade e clareza do texto, assim como à sua adequação às motivações e interesses dos alunos. A professora 6 também considerou importante que o texto seja ilustrado.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
Depende da fase em que os alunos se encontram. Se estiverem no início considero importante que o texto, para além de curto, que seja significativo para a turma, pois só assim se	A sua extensão, a sua estrutura e o seu conteúdo...tema.	Ter palavras que consigam ler... ter os casos aprendidos no dia para servirem de consolidação, ter a extensão adequada.	Deve ser um texto claro, objetivo, conciso, de tamanho apropriado ao nível em que se encontram os alunos, com vocabulário apropriado e	Que parâmetros... ah... que seja um texto objetivo, que seja um texto de fácil interpretação, no sentido, que faça sentido à criança aquilo que está a ler e que consiga	Considero importante que o texto tenha significado para o aluno de modo a poder relacionar o conhecimento prévio com o assunto do texto. É importante que

consegue a envolvência dos garotos. Mais tarde, quando já integraram o mecanismo da decifração, mantenho o critério do conteúdo significativo, do tamanho (maior) e que tenha vocabulário diversificado.			diversificado, frases bem construídas e que apelem aos interesses e motivações dos alunos.	tirar as suas conclusões, não seja demasiado grande, lá está e que vá ao encontro dos interesses deles, que os motive para a aprendizagem, que não seja monótono nem demasiado extenso.	seja ilustrado e que tenha vocabulário novo.
--	--	--	--	--	---

Os manuais analisados e os parâmetros referenciados pelas professoras

entrevistadas

Quando questionadas se o manual trabalhado por cada uma contempla os parâmetros fundamentados na questão anterior, a professora 1 considerou que o manual A não contempla essas características. A professora 2 referiu que o manual AA nem sempre contempla essas características.

Relativamente ao manual B, a professora 3 relatou que não contempla os parâmetros mencionados anteriormente. A professora 4, em relação ao manual BB, disse que nem todas as características são contempladas.

Quanto ao manual C, a professora 5 referiu que este contempla as características mencionadas. A professora 6 considerou que o manual CC contempla algumas, mas não todas.

Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Manual A	Manual AA	Manual B	Manual BB	Manual C	Manual CC
De maneira nenhuma! Tenho uma recolha de	Nem sempre contempla essas características. É	Esse manual não contempla todas as características	Nem todas. Recorro a outros recursos, como	Acho que sim, de uma forma geral, sim. Embora	Alguns sim. Também procuro

textos utilizo.	que	um manual que, como já referi, não se encontra adaptado aos novos programas. Ao longo do ano, elaborei outros materiais (cartões, fichas...) de acordo com os novos programas. O trabalho realizado com o manual serviu, na maioria das vezes, para consolidação de conhecimentos.	que disse, mas serviu como uma base. No entanto fui obrigada a recorrer a outros materiais, a outros textos, a outros exercícios a outras fotocópias.	outros manuais, mas na maioria das vezes construo os meus próprios recursos.	pudesse apresentar outro tipo de exercícios em algumas situações, acho que é um manual bom.	outros textos.
--------------------	-----	--	---	--	---	----------------

V - Discussão dos resultados, implicações e limitações

O objetivo geral deste estudo consistia em caracterizar o modo como os manuais escolares de Língua Portuguesa, do 1.º ano de escolaridade ensinam e exercitam as habilidades implicadas na leitura de textos e simultaneamente compará-los com os manuais das mesmas editoras mas reformulados à luz do Novo Programa.

Com essa finalidade analisámos os textos das unidades onde são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais de três dos cinco manuais mais adotados em Portugal no ano letivo 2009/2010. Procedemos de seguida à comparação desses manuais com os que foram editados pelas mesmas editoras e que estavam a ser implementados com o novo programa no ano 2011/2012, atendendo a critérios como: o número total de palavras por texto, o número de palavras descodificáveis, o número de palavras não descodificáveis, o número de palavras com a grafia ensinada na unidade, o número de palavras regulares simples, o número de palavras regulares complexas, o número de palavras irregulares, géneros literários e os textos de autor.

De forma a complementar a nossa investigação recorreremos a fontes múltiplas de recolha de dados de maneira a atender à triangulação metodológica que por um lado permite relacionar e comparar os resultados obtidos e por outro assegura a fiabilidade e o rigor dos resultados (Yin, 2005; Stake, 2005).

Deste modo, de acordo com o nosso objetivo geral e, de forma a auxiliar a discussão dos resultados obtidos, procurámos estabelecer relações entre:

- i) os dados obtidos na análise documental entre os diferentes manuais com o antigo programa;
- ii) os dados obtidos na análise documental entre os diferentes manuais com o novo programa;

- iii) os dados obtidos na análise documental entre os manuais com o antigo programa e os manuais com o novo programa;
- iv) os dados obtidos na análise documental e os dados obtidos através dos questionários;
- v) os dados obtidos na análise documental e os dados obtidos através das entrevistas.

Interpretação dos dados obtidos a partir da comparação entre os manuais escolares analisados com o antigo programa

A análise realizada a três dos cinco manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano, mais adotados em Portugal no ano letivo de 2009/2010, revelou que os manuais com maior número de textos relativos aos dígrafos e encontros consonantais são os manuais A e B com 21 textos, sendo o manual C com 19 textos, o que apresenta o menor número de textos (ver Quadro 2).

Relativamente à ordem pela qual são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais (Quadro 5) esta é diferente em todos os manuais, embora todos comecem sempre pelo dígrafo consonantal /rr/.

O manual C com 1282 vocábulos é aquele que possui o maior número total de palavras, seguido pelo manual A com 1263. O manual B com 577 vocábulos tem uma diferença acentuada em relação aos outros dois manuais analisados, é o que tem o menor número total de palavras (ver Quadro 10).

A análise da média obtida através número de palavras por texto, Quadro 13, demonstrou que o manual C, com cerca de 67 vocábulos, apresenta a média mais alta

relativa ao número de palavras por texto, seguido pelo manual A, com 60 vocábulos, enquanto que o manual B, com 27 vocábulos, tem a média mais baixa.

Quanto ao número total de palavras descodificáveis, Quadro 18, o manual C, com 1276 vocábulos, contém o maior número de palavras que os alunos conseguem descodificar, seguido pelo manual A, com 1256 vocábulos. O manual B, com 541 vocábulos, é aquele com o menor número de palavras descodificáveis.

Relativamente ao número de palavras não descodificáveis, Quadro 19, o manual B, com 36 vocábulos, apresenta um maior número de palavras não descodificáveis. O manual C, com 6 vocábulos, é dos manuais analisados, aquele que contém menos palavras não descodificáveis. Com uma pequena diferença do manual C, o manual A contém 7 palavras não descodificáveis.

No que concerne às percentagens de palavras descodificáveis por texto, Quadro 24, o manual C, com 15 textos com 100% de palavras descodificáveis, 2 textos com 99%, 1 texto com 98% e 1 texto com 95%, é aquele que possui mais textos com maior percentagem de palavras descodificáveis, seguido pelo manual A, com 15 textos com 100% de palavras descodificáveis, 1 texto com 99%, 4 textos com 98% e 1 texto com 96% de palavras descodificáveis. O manual B, com 9 textos com 100% de palavras descodificáveis, 1 texto com 97%, 1 texto com 96%, 1 texto com 95%, 1 texto com 94%, 2 textos com 93%, 1 texto com 92%, 1 texto com 91%, 1 texto com 90%, 1 texto com 83%, 1 texto com 81% e 1 texto com 71% de palavras descodificáveis, é o manual que tem a menor percentagem de palavras descodificáveis por texto.

Quanto às palavras com a grafia ensinada em cada unidade, Quadro 29, o manual A, com um total de 275 vocábulos, contém o maior número de palavras com a grafia ensinada na unidade, o manual C apresenta 270 vocábulos com a grafia ensinada,

dados estes que nos permitem concluir que o manual B, com 178 vocábulos, é o que contém o menor número de palavras com a grafia ensinada na unidade.

No que diz respeito à média de palavras com a grafia ensinada por texto, Quadro 29, o manual C, com aproximadamente 14 vocábulos, apresenta a média mais elevada de palavras com a grafia ensinada por texto, seguido pelo manual A, com cerca de 13 vocábulos, concluindo-se assim que o manual B, com perto de 8 vocábulos, é o que apresenta a média mais baixa.

Quanto ao número de palavras regulares simples na leitura, Quadro 30, o manual C, com um total de 822 vocábulos, contém o maior número de palavras regulares simples na leitura, seguido pelo manual A que apresenta um total de 810 vocábulos. O manual B, com um total de 335 vocábulos, é o que contém menos palavras regulares simples na leitura.

No que se refere à média de palavras regulares simples na leitura, o manual C, com perto de 43 vocábulos, é o que contém mais palavras regulares simples, seguido pelo manual A, que tem em média cerca de 39 vocábulos por texto, concluindo-se assim que, o manual B, com aproximadamente 16 vocábulos, é o que tem em média, o menor número de palavras regulares simples na leitura por texto.

Quanto ao número total de palavras regulares complexas na leitura, Quadro 30, o manual C, com 460 vocábulos, apresenta o maior número de palavras regulares complexas, seguido pelo manual A, com 443 palavras, sendo o manual B, com um total de 242 vocábulos, aquele que contém menos palavras regulares complexas na leitura.

No que se refere à média de palavras regulares complexas na leitura, o manual C, com perto de 24 vocábulos, contém o maior número de palavras regulares complexas na leitura por texto, seguido pelo manual A, com aproximadamente 21 palavras. O

manual B, com cerca de 12 vocábulos, é o que tem em média o menor número de palavras regulares complexas na leitura por texto.

Quanto ao total de palavras irregulares na leitura, Quadro 32, o manual que as contém em maior número é o B (13 vocábulos) com uma pequena diferença do manual C (12 vocábulos). O manual A é aquele que apresenta menos palavras irregulares na leitura (6 vocábulos).

Relativamente ao número de frases ou versos, Quadro 33, o manual C, com 166, é o que as apresenta em maior número, seguido pelo manual A, com um total de 156 frases ou versos. O manual B, com 88 frases, é aquele que apresenta o menor número de frases ou versos.

Os manuais que oferecem maior diversidade de géneros literários são o manual C (apresenta prosa, poesia e texto dramático) e o manual B (contém prosa, poesia e banda desenhada). O manual A (com prosa e poesia) apresenta menor diversidade de géneros literários (ver Quadro 34).

No que respeita à qualidade literária, o manual B apresenta 1 texto de autor. Nos manuais A e C os textos aparecem sem autoria (ver Quadro 35).

Face aos resultados analisados de forma comparativa, podemos concluir que o manual C foi aquele em que foi possível verificar uma maior coerência, apesar de ser o manual que possui um menor número de textos. Embora este facto poder ser limitativo, ele não condiciona os resultados, uma vez que este é o manual que maior número de palavras tem, inclusivamente, o maior número de palavras descodificáveis, a média mais elevada de palavras com a grafia ensinada por texto, o maior número de palavras regulares simples e regulares complexas na leitura e o maior número de frases, sendo este um dos aspetos salientados por Leite & Bragança (2010, p.116) “*Frases e textos*

que tenham uma elevada proporção de palavras familiares, palavras que se repetem ao longo do manual escolar, proporcionarão uma leitura cada vez mais fluente”.

Interpretação dos dados obtidos a partir da comparação entre os manuais escolares analisados com o novo programa

A análise realizada aos três dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano das mesmas editoras dos manuais anteriormente analisados no ano letivo de 2011/2012 revelou que o manual com o maior número de textos relativos aos dígrafos e encontros consonantais, Quadro 3, é o manual BB, com 23 textos, seguido pelo manual AA, com 21 textos. O manual CC, com 19 textos é o que apresenta o menor número de textos.

Relativamente à ordem pela qual são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais, Quadro 6, é muito semelhante entre os manuais AA e BB, que são iguais em todas as unidades excetuando em duas /br/ e /bl/. Porém, o manual CC apresenta uma ordem totalmente diferente, inclusivamente, onde são intercaladas a introdução das consoantes com a introdução dos dígrafos e encontros consonantais.

O manual AA, com 1487 vocábulos, possui um maior número total de palavras, seguido pelo manual BB, com 1007 vocábulos. O manual CC, com 846 vocábulos, tem uma diferença acentuada em relação aos outros dois manuais analisados, sendo o que possui o menor número total de palavras (ver Quadro 11).

A análise da média obtida através número de palavras por texto, Quadro 14, demonstrou que o manual AA, com aproximadamente 71 vocábulos, apresenta a média mais alta no que se refere ao número de palavras em cada texto, seguido pelo manual

CC, com uma média de 45 vocábulos, enquanto que o manual BB, com 44 vocábulos, regista a média mais baixa de palavras por texto.

Quanto ao número total de palavras descodificáveis, Quadro 20, o manual AA, com 1487 palavras, possui o maior número de palavras descodificáveis, aliás, é o único manual analisado em que todas as palavras são descodificáveis. O manual BB tem 994 vocábulos e o manual CC, com 760 vocábulos, é o manual com o menor número de palavras descodificáveis.

Relativamente ao número de palavras não descodificáveis, Quadro 21, o manual CC, com 86 vocábulos, possui o maior número de palavras não descodificáveis, seguido pelo manual BB com 13 vocábulos. O manual AA não tem palavras não descodificáveis.

No que concerne à percentagem de palavras descodificáveis por texto, Quadro 25, o manual AA é o único manual que tem todos os textos com 100% de palavras descodificáveis. O manual BB contém dezasseis textos com 100% de palavras decodificáveis, três textos com 98% de palavras descodificáveis, um texto com 97% de palavras descodificáveis, um texto com 94% de palavras descodificáveis, um texto com 93% de palavras descodificáveis e um texto com 91% de palavras descodificáveis. O manual CC é o manual que tem menor percentagem de palavras descodificáveis por texto, apresentando quatro textos com 100% de palavras descodificáveis, um texto com 99% de palavras descodificáveis, um texto com 98% de palavras descodificáveis, um texto com 97% de palavras descodificáveis, um texto com 96% de palavras descodificáveis, um texto com 94% de palavras descodificáveis, um texto com 92% de palavras descodificáveis, dois textos com 86% de palavras descodificáveis, dois textos com 82% de palavras descodificáveis, dois textos com 80% de palavras descodificáveis,

um texto com 75% de palavras decodificáveis, um texto com 58% de palavras decodificáveis e um texto com 25% de palavras decodificáveis.

Quanto às palavras com a grafia ensinada em cada unidade, Quadro 29, o manual AA, com 319 vocábulos, contém o maior número de palavras como o grafema e o fonema ensinado na unidade, o manual BB tem 248 vocábulos, enquanto que o manual CC, com 142 vocábulos, é o que contém estas palavras em menor número.

No que diz respeito à média de palavras com a grafia ensinada por texto, Quadro 29, o manual AA, com aproximadamente 15 vocábulos, apresenta a média mais elevada de palavras com a grafia ensinada por texto, seguido pelo manual BB, com perto de 11 vocábulos. O manual CC, com cerca de 7 vocábulos, é o que apresenta a média mais baixa de palavras com a grafia ensinada na unidade.

Quanto ao número de palavras regulares simples na leitura, Quadro 30, o manual AA, com 964 vocábulos, contém o maior número de palavras, seguido pelo manual BB que contém 649 vocábulos. O manual CC, com um total de 545 vocábulos, é aquele que tem menos palavras regulares simples.

No que se refere à média de palavras regulares simples na leitura, Quadro 30, o manual AA, com cerca de 46 vocábulos, é o que contém mais palavras regulares simples, seguido pelo manual CC, com aproximadamente 29 vocábulos. O manual BB, com uma média de 28 vocábulos é o que tem menos palavras regulares simples por texto.

Quanto ao número de palavras regulares complexas na leitura, Quadro 31, o manual AA, com 516 vocábulos, contém o maior número de palavras, seguido pelo manual BB, que contém 342 vocábulos. O manual CC, com um total de 301 vocábulos, é aquele que apresenta menos palavras regulares complexas.

No que se refere à média de palavras regulares complexas na leitura, Quadro 30, o manual AA, com uma média de 25 vocábulos, é o que apresenta mais palavras regulares complexas, seguido pelo manual CC, com um número aproximado de 16 vocábulos, enquanto que o manual BB, com cerca de 15 vocábulos, é o que tem menos palavras regulares complexas na leitura por cada texto.

Quanto às palavras irregulares na leitura, Quadro 32, o manual que as contém em maior número é o BB, com um total de 15 vocábulos, seguido pelo manual AA que apresenta 7 vocábulos. O manual CC, com 6 vocábulos, é aquele que tem menos palavras irregulares na leitura.

De acordo com o Quadro 33, relativo ao número de frases ou versos, o manual AA, com 117 frases, contém o maior número, seguido pelo manual CC, com 158 frases. O manual BB, com 128 frases, apresenta o menor número de frases ou versos.

O manual que apresenta mais textos de diversos géneros literários é o CC (com prosa, poesia, banda desenhada, bilhetes e receitas), seguido pelo BB (com prosa, poesia, banda desenhada e adivinhas) enquanto que o manual AA (com prosa, poesia e texto dramático) é aquele que apresenta menor diversidade de géneros literários (ver Quadro 34).

Relativamente à qualidade literária, o manual que apresenta mais textos de autores de relevo é o CC, com 6 textos de autor, 2 dos autores dos manuais e 11 sem autor, o manual AA tem 21 textos em que os autores são os mesmos do manual e o manual BB não indicou autores ao longo dos seus 23 textos.

Ao cruzarmos os dados dos três manuais em estudo verificamos que o manual AA é o que apresenta um maior número de palavras, um maior número de palavras por texto, um maior número de palavras com a grafia ensinada na unidade, um maior número de palavras regulares simples e complexas e, apesar de não ter o maior número

de textos, é ele que apresenta um maior número de frases ou versos e, sobretudo, todos os seus textos são 100% decodificáveis, sendo estes aspetos valorizados por Leite & Bragança (2010, p. 114) *“a utilização de palavras, frases e textos decodificáveis, i.e., onde as correspondências aprendidas se repetem inúmeras vezes, permite exercitar e consolidar este conjunto de conhecimentos e competências específicos da leitura: a tomada de consciência do fonema, o reforço das habilidades de análise e de síntese fonémica e a consolidação do conhecimento das correspondências”*.

Interpretação dos dados obtidos a partir da comparação entre os manuais escolares analisados com o antigo programa e os manuais escolares analisados com o novo programa

Ao compararmos os manuais com o antigo programa com aqueles da mesma editora mas com o programa em vigor, verificamos que, Quadro 4, enquanto do manual B para o BB se regista um aumento de dois textos, do manual A para o manual AA e do manual C para o manual CC o número de textos não é alterado.

Relativamente à ordem pela qual são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais esta mantém-se igual do manual A para o manual AA (ver Quadro 7). Do manual B para o manual BB sofre ligeiras alterações (ver Quadro 8). Do manual C para o manual CC a ordem dos dígrafos e dos encontros consonantais regista diferenças acentuadas (ver Quadro 9).

Do manual B para o manual BB, aumentam 430 palavras, correspondendo ao maior aumento de palavras dos manuais com o antigo programa para os manuais com o novo programa. Do manual A para o manual AA, aumentam 224 palavras, contrariamente, do manual C para o manual CC regista-se uma diminuição acentuada do

número total de palavras, diminuindo 436 palavras do manual anterior para o atual (ver Quadro 12).

No que concerne à média do número de palavras por texto, onde se regista um maior aumento de palavras é do manual B, com cerca de 27 vocábulos, para o manual BB, com aproximadamente 44 vocábulos por texto, aumentando, deste modo, cerca de 16 palavras por texto de um manual para o outro (Quadro 16). Do manual A, com uma média de 60 vocábulos, para o manual AA, com cerca de 71% vocábulos, aumentam, aproximadamente, 11 palavras por textos (ver Quadro 15). Inversamente, do manual C, com cerca de 67 vocábulos, para o manual CC, com uma média de 45 vocábulos, verificou-se um acentuado decréscimo aproximadamente de 23 palavras por texto (Quadro 16).

Verificamos ainda que se regista o maior aumento de palavras descodificáveis do manual B (541 vocábulos descodificáveis) para o manual BB (994 vocábulos descodificáveis), o que corresponde a um acréscimo de 453 palavras descodificáveis. Do manual A (1256 vocábulos descodificáveis) para o manual AA (1487 vocábulos descodificáveis) regista-se um aumento de 231 palavras descodificáveis. Do manual C (1276 vocábulos descodificáveis) para o manual CC (760 vocábulos descodificáveis) verificamos um acentuado decréscimo de 516 palavras descodificáveis (Quadro 22).

Deste modo, do manual A (7 vocábulos não descodificáveis) para o AA (0 vocábulos não descodificáveis) regista-se uma diminuição de 7 palavras não descodificáveis. Do manual B (36 vocábulos não descodificáveis) para o manual BB (13 vocábulos não descodificáveis) regista-se uma diminuição de 23 palavras não descodificáveis, enquanto que do manual C (6 vocábulos não descodificáveis) para o manual CC (86 vocábulos não descodificáveis) verifica-se um aumento substancial de 80 palavras não descodificáveis (Quadro 23).

No que concerne à percentagem de palavras descodificáveis por texto, do manual B (9 textos com 100% de palavras descodificáveis) para o manual BB (16 textos com 100% de palavras descodificáveis) regista-se um aumento de 7 textos com 100% de palavras descodificáveis (Quadro 27). Do manual A (15 textos com 100% de palavras descodificáveis) para o manual AA (21 textos com 100% de palavras descodificáveis) regista-se um aumento de 6 textos com 100% de palavras descodificáveis (Quadro 26). Do manual C (15 textos com 100% de palavras decodificáveis) para o manual CC (4 textos com 100% de palavras descodificáveis) regista-se uma diminuição de 11 textos com 100% de palavras descodificáveis por texto (Quadro 28).

No que diz respeito às palavras com a grafia ensinada, Quadro 29, do manual B (com 178 vocábulos) para o manual BB (com 248 vocábulos) regista-se o acréscimo de 70 palavras com grafia ensinada, o que corresponde ao maior aumento. Do manual A (com 275 vocábulos) para o manual AA (com 319) aumentam 44 palavras. Do manual C (com 270 vocábulos) para o manual CC (com 142 vocábulos), o número de palavras com a grafia ensinada diminui drasticamente 128 palavras.

Quanto ao número de palavras regulares simples na leitura, Quadro 30, do manual B (com 335 vocábulos) para o manual BB (com 649 vocábulos) regista-se um acréscimo de 314 palavras, o que equivale ao maior aumento relativamente a estas palavras. Do manual A (com 810 vocábulos) para o manual AA (com 964 vocábulos) aumentam 154 palavras e do manual C (com 822 vocábulos) para o manual CC (com 545 vocábulos) verifica-se o oposto, pois diminuem 277 palavras regulares simples.

No que concerne ao número de palavras regulares complexas na leitura, Quadro 31, verifica-se o aumento de 100 palavras do manual B (com 242 vocábulos) para o manual BB (com 342 vocábulos). Do manual A (com 443 vocábulos) para o manual AA

(com 516 vocábulos) o aumento corresponde a 73 palavras. Do manual C (com 460 vocábulos) para o manual CC (com 301 vocábulos) regista-se uma diminuição de 159 palavras regulares complexas.

No que se refere às palavras irregulares na leitura, Quadro 32, o maior aumento regista-se do manual B (com 13 vocábulos) para o manual BB (com 15 vocábulos), onde o acrescem 2 palavras. Do A (com 6 vocábulos) para o AA (com 7 vocábulos) aumenta 1 palavra. No entanto, do manual C (com 12 vocábulos) para o manual CC (com 6 vocábulos), diminuem 6 palavras irregulares.

Relativamente ao número de frases ou versos, Quadro 33, onde se regista o maior aumento é do manual B (com 88 frases) para o manual BB (com 128 frases), o que corresponde a um acréscimo de 40 frases. Do manual A (com 156 frases) para o manual AA (com 177 frases) aumentam 21 frases. Contudo, do manual C (com 166 frases) para o manual CC (com 158 frases) verifica-se uma diminuição de 8 frases ou versos.

Quanto aos géneros literários presentes nos manuais, Quadro 34, do manual C (com 3 tipos de texto) para o CC (com 5 tipos de texto) acrescem 2 diferentes tipos de texto, registando o maior aumento, do manual B (com 3 tipos de texto) para o manual BB (com 4 tipos de texto) aumenta 1 tipo de texto no manual com o novo programa, assim como, do manual A (com 2 tipos de texto) para o manual AA (com 3 tipos de texto).

No que diz respeito à qualidade literária, Quadro 35, do manual A (com 21 textos sem autoria) para o manual AA (com 21 textos com autoria dos autores do manual), todos os textos passam a revelar a autoria. Do manual C (19 textos sem autoria) para o manual CC (com 11 textos sem autoria, 6 textos de autor e 2 textos dos autores do manual) aumentam 8 textos com autoria, 6 deles de autores reconhecidos.

Porém, do manual B (20 textos sem autoria e 1 com autor) para o manual BB (com 23 textos sem autoria) regista-se a diminuição de um texto de autor.

Ao compararmos os dados dos seis manuais entre si, constatamos que de todas as transições dos manuais antigos para os manuais com o novo programa, a transição do manual B para o manual BB é aquela em que se regista: um aumento do número de textos com dígrafos e encontros consonantais; o maior aumento do número total de palavras, o maior aumento da média de palavras por texto; o maior aumento do número total de palavras descodificáveis e da maior média de palavras descodificáveis por texto; a maior diminuição de palavras não descodificáveis; o maior número total de palavras com a grafia ensinada e a média mais alta de palavras com a grafia ensinada por unidade; o maior número de palavras regulares simples, regulares complexas e irregulares e o maior aumento do número de frases, excetuando-se, apenas, o maior aumento do número de tipos de texto e o maior aumento do número de textos de autor, patentes na transição do manual C para o manual CC, o que nos leva a inferir que, de todas as transições, a do manual B para o manual BB é aquela em que se regista uma maior evolução.

Contrariamente, a transição do manual C para o manual CC é aquela em que: se mantêm o mesmo número de textos com dígrafos e encontros consonantais; onde se verifica uma drástica alteração na ordem pela qual aparecem os dígrafos e encontros consonantais; onde se regista uma diminuição no número total de palavras e um decréscimo da média de palavras por texto; uma diminuição do número de palavras descodificáveis e da menor média de palavras descodificáveis por texto; o maior aumento de palavras não descodificáveis, uma diminuição do número total de palavras com a grafia ensinada e a média mais baixa de palavras com a grafia ensinada por unidade; a diminuição do número de palavras regulares simples, regulares complexas e

irregulares, registando, somente, o maior aumento do número de tipos de texto e o maior aumento de textos de autor, o que nos leva a inferir que, de todas as transições, a do manual C para o manual CC é aquela em que se registou uma menor progressão.

No entanto, com a implementação do novo programa, de uma maneira geral, os manuais analisados com o programa em vigor revelam um aumento do número de textos com dígrafos e encontros consonantais; ligeiras alterações à forma como os dígrafos e os encontros consonantais aparecem nos manuais; um aumento do número total de palavras e uma média mais alta de palavras por texto; um aumento do número de palavras descodificáveis e uma média mais alta de palavras descodificáveis por texto; uma diminuição do número de palavras não descodificáveis, um aumento do número total de palavras com a grafia ensinada e uma média mais alta de palavras com a grafia ensinada por unidade; um aumento do número de palavras regulares simples, regulares complexas e irregulares; um aumento do número de tipos de texto e um aumento de textos de autor, o que nos leva a concluir que, de um modo global, se verifica uma maior preocupação em proporcionar textos de permitam o desenvolvimento e o exercício das habilidades implicadas na leitura por parte dos manuais com o novo programa, indo assim ao encontro do estipulado no novo programa, Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009) *«assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura»*.

Por outro lado, também se regista a introdução de um maior número de textos de diversos géneros literários e de um maior número de textos de autores reconhecidos nos manuais com o novo programa, facto esse, que vai ao encontro daquilo que é estabelecido no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação,

2009) “*O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados*”.

Interpretação dos dados obtidos na análise documental e os dados obtidos através dos questionários

Os questionários aplicados aos professores de três agrupamentos de escolas dos distritos de Leiria e de Lisboa tiveram como objetivos reconhecer as representações dos docentes sobre a leitura e as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver, sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades, compreender quais os aspetos mais valorizados no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

A amostra, maioritariamente feminina (88% de mulheres), Gráfico 1, concentra-se em duas faixas etárias: uma entre os trinta e quatro e quarenta anos e outra entre os quarenta e um e os cinquenta e cinco anos de idade (81% dos inquiridos), Gráfico 2. As respostas acerca das habilitações literárias, Gráfico 3, demonstram que 71% dos inquiridos são licenciados e 54% obtiveram o grau académico em Escolas Superiores de Educação, Gráfico 4. Quanto ao tempo de serviço, Gráfico 5, 74% dos docentes têm entre sete a vinte e cinco anos de carreira e 31% dos professores lecionaram o 1.º ano aproximadamente seis vezes, Gráfico 6.

Os temas focados na formação inicial dos inquiridos foram considerados como abordados pela maioria dos professores, tendo-se verificado que em relação à Fonologia do Português, Gráfico 7, 53% dos docentes consideraram ter abordado este tema; 43% dos professores abordaram as Características Ortográficas do Português Europeu, Gráfico 8; 47% a Psicolinguística, Gráfico 9; 50% o Desenvolvimento da Linguagem, Gráfico 10; 58% as Teorias sobre a Leitura, Gráfico 11; 53% as Teorias sobre a Aprendizagem da Leitura, Gráfico 12; 49% os Métodos de Ensino da Leitura, Gráfico 13; 63% as Dificuldades de Aprendizagem da Leitura, Gráfico 14 e 51% dos professores referiram ter abordado as Necessidade Educativas Especiais, Gráfico 15.

O conceito de leitura, Gráfico 16, não reuniu concordância entre os inquiridos, fazendo com que fossem referidas inúmeras definições sobre a leitura. Contudo, para 36% dos professores ler significa o meio para aceder à informação, a ferramenta para aprofundar o conhecimento e ganhar cultura; para 25% dos docentes ler é descodificar uma mensagem e corresponde à decifração de um código; para 18% dos professores, o ato de ler é composto por duas etapas, a primeira está relacionada com a descodificação de uma mensagem e a segunda etapa é relativa à compreensão do material descodificado e para 15% dos docentes ler significa compreender a mensagem.

No que respeita ao método considerado mais adequado para a aprendizagem da leitura, Gráfico 17, também este, não reuniu consenso nas respostas dos professores. Embora a maioria (64%) tivesse mencionado o método misto, 31% referiram o sintético e 6% o analítico. Porém, só 49% dos docentes referiram que utilizam o método misto para ensinar os seus alunos a ler, 33% responderam que utilizam o sintético e 6% mencionaram que usam o analítico (ver Gráfico 18).

O motivo da escolha do método, na opinião de 44% dos professores deve-se ao facto de sempre terem utilizado determinado método, 29% dos docentes refere que o

utiliza porque o considera mais eficaz e 15 % dos professores porque o manual assim o obriga, Gráfico 19.

Relativamente à frequência com que utilizam determinados materiais verificamos que o manual adotado pelo agrupamento, Gráfico 20, é utilizado por 58% dos docentes; as fichas construídas pelo próprio professor, Gráfico 23, por 51%; os livros de literatura infantil, Gráfico 30, por 41%; os livros recomendados pelo PNL, Gráfico 31, por 34%; as fichas construídas pelo grupo de professores da escola, Gráfico 22, por 26%; os jogos didáticos para o ensino da leitura, Gráfico 25, por 19%; outros manuais, Gráfico 21, por 8%; os textos e as fichas do centro de recursos, Gráfico 24, por 11%; os DVDs, CDs e cassetes com atividades de leitura, Gráfico 29, por 10%; o software para o ensino da leitura, Gráfico 26, por 6%; o material de leitura *on-line*, Gráfico 27, por 4% e os jornais e as revistas infantis, Gráfico 28, também são utilizados muito frequentemente por 4% dos professores. Neste sentido, o recurso mais utilizado pelos inquiridos para a aprendizagem da leitura é o manual escolar de Língua Portuguesa.

Quanto à opinião dos inquiridos acerca das características de um bom manual para a aprendizagem da leitura, Gráfico 32, também não se regista consenso. No entanto, 32% dos professores refere a qualidade das ilustrações; 28% menciona o carácter apelativo na globalidade; 22% relata a diversificação de exercícios e 12% a adequação dos textos às idades, interesses e vivências dos alunos. Relativamente a este assunto, constatamos que o critério mais apontado pelos docentes para a aprendizagem da leitura no manual são as ilustrações.

Dos setenta e dois docentes que constituem a amostra, vinte referem ter trabalhado com o manual BB e um com o manual C, manuais esses, que foram por nós analisados nesta investigação (ver Gráfico 33). Os restantes cinquenta e um inquiridos

mencionam outros manuais que não foram analisados neste estudo. Tendo em conta este facto, na questão acerca dos aspetos que os docentes consideram mais positivos nos manuais com que lecionaram, apresentamos apenas os resultados relativos aos professores que trabalharam com os manuais que foram analisados neste estudo, designadamente, o manual BB, referido por vinte professores e o manual C, referido por um professor.

Os aspetos considerados como mais positivos no manual BB, Gráfico 34, tal como nas questões anteriores, também não evidenciaram uniformidade nas respostas dos professores, que na opinião de 35% dos inquiridos, dos vinte que trabalharam com este manual é a qualidade das ilustrações; 20% refere o material de apoio e o material interativo e igual número de docentes mencionam as imagens que apoiam os alunos a nível sonoro. Apenas um professor inquirido refere ter trabalhado com o manual C, tendo mencionado que os aspetos mais positivos do mesmo consistem em ter exercícios diversificados e exercícios que favorecem a autonomia dos alunos.

Os aspetos menos positivos do manual BB são, apesar de mais uma vez não haver consenso, segundo 10% dos professores é o peso do manual, 10% refere a repetição de exercícios, 10% menciona a curta extensão dos textos e para 10% a fraca presença de exercícios de interpretação (ver Gráfico 35). O único professor inquirido que trabalhou com o manual C menciona que os aspetos menos positivos do mesmo consistem no facto dos textos serem pouco interessantes para os alunos e por não incluir exercícios de consciência fonológica.

No que concerne à caracterização dos textos do manual BB por parte dos vinte professores que já o utilizaram, 65% avaliou-os como Bons, 20% como Satisfatórios e 15% como Muito Bons (ver Gráfico 36). Quanto ao manual C, o único professor que com ele trabalhou atribui-lhe a classificação de Satisfatório.

Relativamente aos parâmetros essenciais para a escolha de um texto para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1.º ano de escolaridade, Gráfico 37, ainda que não se verifique unanimidade entre os inquiridos, 22% dos docentes menciona a presença de palavras descodificáveis, 19% dos professores refere a curta extensão do texto, 19% a riqueza de conteúdo e 19% a adequação do texto à faixa etária dos alunos.

Perante alguns critérios a considerar na escolha de um texto, 63% dos professores referem que a riqueza de conteúdo, Gráfico 38, é fundamental; 61% o número de palavras descodificáveis, Gráfico 45; 49% a variedade de vocabulário, Gráfico 43; 47% as palavras com a grafia ensinada na unidade, Gráfico 46; 44% a extensão do texto, Gráfico 44; 28% o tema do texto, Gráfico 42; 22% a ilustração do texto, Gráfico 40; 21% o género literário, Gráfico 41 e 3% dos docentes referem o autor dos textos, Gráfico 39.

Os resultados dos questionários aplicados aos professores demonstram a dificuldade sentida em definir leitura. No entanto, permitem concluir que o recurso mais utilizado pelos inquiridos para a aprendizagem da leitura é o manual escolar de Língua Portuguesa e que o método considerado como mais adequado para o ensino da leitura é o misto porque, segundo a maioria dos docentes, sempre o utilizaram.

Depois de analisarmos as respostas relativas às características referidas pelos professores acerca daquilo que um manual escolar deverá ter para ser considerado bom para a aprendizagem da leitura verificamos que na opinião da maioria dos docentes, a característica mais apontada para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura num manual é a qualidade das ilustrações.

Quanto aos aspetos mais valorizados pelos professores inquiridos no momento da escolha de um texto, também não se verifica uniformidade nos critérios

mencionados, a maioria refere o número de palavras descodificáveis, a extensão do texto, a riqueza do conteúdo e a adequação do texto à faixa etária dos alunos.

Apesar de ser nossa intenção cruzar os dados dos seis manuais com as respostas dos questionários, tal não foi possível, uma vez que nem todos os manuais analisados foram trabalhados pelos professores inquiridos, pelo que apresentamos apenas o cruzamento de dados entre o manual BB e ao manual C.

Curiosamente, a maioria dos professores atribui os aspetos mais positivos do manual BB, Gráfico 34, à qualidade das ilustrações, ao material de apoio e ao material interativo e às imagens, critérios que não foram por nós analisados, uma vez que nos cingimos apenas (tal como foi solicitado no questionário) aos aspetos intrínsecos à aprendizagem e desenvolvimento da leitura. O professor inquirido que trabalhou com o manual C, considera que os aspetos mais positivos do mesmo consistem nos exercícios diversificados e nos exercícios que favorecem a autonomia dos alunos, mas não os especificou.

O mesmo se verifica em relação aos aspetos menos positivos apontados pelos docentes que trabalharam com o manual BB, Gráfico 35, tendo sido referidos critérios como o peso do manual, a repetição dos exercícios e a fraca presença de exercícios de interpretação. Relativamente à extensão dos textos, referida como curta por 10% dos inquiridos que trabalharam com o manual BB, este foi um dos critérios que utilizámos para analisar os manuais, pelo que verificámos que cada texto do manual BB tem em média cerca de 44 palavras, Quadro 14, sendo este o manual com o novo programa, onde se registou o menor número de palavras por texto, indo, deste modo, ao encontro do que foi referido por 10% dos docentes inquiridos.

O aspeto menos positivo referido pelo professor inquirido que trabalhou com o manual C consiste no facto do docente considerar os textos do manual como pouco

interessantes para os alunos, parâmetro que devido ao elevado grau de subjetividade não foi por nós analisado.

Interpretação dos dados obtidos na análise documental e dos dados obtidos através da análise das entrevistas

As entrevistas realizadas às seis professoras tinham como objetivo reconhecer as representações das docentes sobre a leitura e as habilidades de leitura que os alunos do primeiro ano de escolaridade deverão desenvolver, sobre os métodos mais adequados para o ensino dessas habilidades, assim como, compreender quais os aspetos mais valorizados no momento da escolha de um texto e quais os critérios utilizados na seleção dos manuais escolares.

Nesse sentido foram entrevistadas seis professoras cujo tempo de serviço variava entre os quatro e os vinte e cinco anos, cujas habilitações literárias alternavam entre a licenciatura, a pós-graduação e o mestrado e que se encontravam a lecionar na zona centro do país, tendo todas lecionado o primeiro ano de escolaridade.

Em relação à questão acerca das disciplinas que as professoras consideraram essenciais na formação inicial para o ensino da leitura e, embora não houvesse unanimidade, a maioria das docentes nomeou as Didáticas e as Metodologias da Língua Portuguesa como essenciais. A Introdução à Linguística e o estágio também foram referidos. No entanto, as docentes consideraram que estas disciplinas não foram suficientes. As professoras 1 e 6 referiram mesmo não ter frequentado nenhuma disciplina essencial para a aprendizagem da leitura.

No que diz respeito à disciplina lecionada na formação inicial relacionada com a aprendizagem da leitura que as professoras gostariam de ter trabalhado de modo mais

aprofundado e, apesar de não ter sido consensual, a maioria das professoras mencionou os Métodos de Ensino da Leitura. Também foram referidas a Fonologia, o Desenvolvimento da Linguagem, as Fases da Leitura, o Desenvolvimento Cognitivo, as Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e a Literatura para a Infância. A professora 3 relatou que gostaria de ter estagiado com uma turma de primeiro ano.

As professoras foram unânimes ao avaliar a forma como aprenderam as Metodologias de Leitura como insuficientes, à exceção da professora 4, todas as outras consideraram que a formação inicial não as preparou para ensinar os seus alunos a ler. Tendo que sentiram necessidade de complementar o que aprenderam sobre a leitura recorrendo à ajuda de colegas, pesquisando em livros e fazendo formações nessa área.

Para ensinar os alunos a ler, na opinião da maioria das professoras, o docente deve dominar os processos cognitivos implicados na leitura. As metodologias de leitura, as dificuldades de leitura, estar atualizado nesta área e a experiência é encarada também como fundamental.

Quanto ao conceito de leitura, apesar da multiplicidade de respostas, a maioria das professoras associa o significado da leitura à compreensão, no sentido de atribuir significado à informação. Contudo, a professora 3 caracterizou o ato de ler como um processo complexo com duas fases, a primeira relacionada com a decodificação das palavras e a segunda fase com o próprio objetivo da leitura que é a compreensão do que foi decifrado enquanto outra considerou que a leitura consiste em associar a letra ao som.

Relativamente ao método de ensino que consideram mais adequado para aprender a ler, a maioria das professoras mencionaram o método sintético. Contudo, as docentes 2 e 6 referiram o método misto. Porém, quando questionadas acerca do método

de ensino de leitura que habitualmente utilizam, a maioria das professoras referiu o método misto, advogando que um método composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura aumenta as probabilidades de abranger o maior número de alunos. As professoras 3 e 5 que referiram o método sintético, explicaram que este é o método com que se sentem mais preparadas para ensinar e que este é o mais rápido e eficaz para os alunos. No entanto, a maioria das docentes rematou defendendo que a escolha do método pode estar dependente das características dos alunos.

Os materiais utilizados pelas professoras para ensinar os seus alunos a ler foram na maioria textos e imagens, embora tenham sido referidos uma multiplicidade de materiais, tais como: materiais manipuláveis como cartões com imagens, palavras, sílabas, letras, livros de histórias, o manual, fotocópias de outros manuais, fichas construídas ou seleccionadas pelo docente, jornais, revistas, C.D, apresentações PowerPoint, o quadro e os dicionários ilustrados.

No que concerne à frequência com que as professoras utilizam o manual escolar para ensinar os seus alunos a ler, no 1.º ano de escolaridade, todas as professoras entrevistadas referiram que o fazem com regularidade.

Quando questionadas se consideravam o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura, a opinião das professoras divide-se. Metade (professoras 1, 4 e 6) referiu que não, sobretudo a professora 1 que adiantou que este é completamente dispensável, a professora 4 referiu que utiliza o manual como fio condutor e a professora 6 serve-se do manual como um auxiliar. A outra metade das professoras (2, 3 e 6) consideraram o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura, nomeadamente para uma que é fundamental.

Para as professoras entrevistadas, as características de um bom manual para a aprendizagem da leitura dos alunos não foi uma questão consensual. No entanto, a maioria das professoras referiu que o manual deve conter textos com qualidade literária e de vários géneros literários. Também foram enunciadas as seguintes características: o privilégio da fonética; os exercícios de decifração e depois de compreensão; a extensão do texto; o método de ensino do manual; o desenvolvimento da consciência fonológica; os textos descodificáveis; a apresentação gráfica; a adequação dos textos às vivências dos alunos; ser apelativos e empáticos; espaço para escrever; não conter exercícios repetitivos; desenvolver a compreensão, reflexão e interpretação e estar de acordo com o programa.

Quanto aos aspetos mais positivos dos manuais trabalhados por cada uma das docentes, a professora 1 que lecionou o manual A considerou que este não tinha aspetos positivos. Porém, a professora 2 que trabalhou com o manual AA referiu como aspeto positivo o facto de este ser um recurso sempre disponível, assim como, o sentimento de pertença do aluno em relação ao manual. A professora 3 que lecionou com o manual B considerou como positivos os vários géneros literários e o espaço destinado para ler e escrever apresentado pelo manual, tendo a professora 4 que trabalhou com o manual BB reportado como aspetos positivos: a ordem pela qual aparecem os grafemas; o facto de partir de contos para motivar os alunos; o incentivo à consciência fonológica; à discriminação visual e à exploração de fonemas. A professora 5 que lecionou com o manual C referiu que os textos diferenciados e os exercícios intuitivos para os alunos resolverem foram os aspetos mais positivos do mesmo enquanto que a professora 6 que trabalhou com o manual CC relatou a importância dos cartazes que acompanhavam os textos do manual, uma vez que permitiam, a leitura coletiva; o apelo à exploração de imagens e à antecipação dos conteúdos.

Quanto aos aspetos considerados como menos positivos, a professora 1 que trabalhou com o manual A referiu as palavras isoladas, a ordem de apresentação dos grafemas e as palavras não descodificáveis. Para a professora 2 que trabalhou com o manual AA foram as incorreções de conteúdo e o facto de limitar a ação do professor. No entanto, a professora 3 que trabalhou com o manual B considerou como menos positivos, a curta extensão dos textos, o elevado número de palavras não descodificáveis e a ordem pela qual aparecem os grafemas enquanto que para a professora 4 que lecionou com o manual BB foram os textos demasiados extensos e erros nos exercícios. A professora 5 que trabalhou com o manual C referiu ter identificado poucos exercícios de interpretação dos textos como o aspeto menos positivo do manual, tendo a professora 6 que lecionou com o manual CC referido a não promoção da autonomia, a apresentação gráfica compacta e os dígrafos e encontros consonantais serem trabalhados em simultâneo com as consoantes.

Em relação às divergências entre os manuais com o antigo programa e os manuais com o novo programa, a professora 1 que lecionou com o manual A considerou que as diferenças entre este e o manual AA apenas se resumem ao Funcionamento da Língua. No entanto, a professora 2 que lecionou com o manual AA, referiu que o manual mantém as mesmas características do anterior apesar de registar ligeiras diferenças. A professora 3 que trabalhou com o manual B mencionou que o manual BB tem ilustrações com maior qualidade, o que o tornam mais apelativo quando comparado com o manual B, considerando também que os textos melhoraram, apesar da estrutura e da organização parecer semelhante. Para a professora 4 que trabalhou com o manual BB foram a exploração dos textos, o desenvolvimento da consciência fonológica, a discriminação visual, a compreensão na leitura e a gramática as principais diferenças reportadas entre o manual com o antigo programa e o manual com o novo programa.

Porém, a professora 5 que trabalhou com o manual C relatou que a grande diferença entre ambos é que aquele que tem o novo programa procura aprofundar mais os conhecimentos dos alunos do 1.º ano. Para a professora 6 que lecionou com o manual CC, a presença de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e de compreensão oral, assim como, a presença de orientações metodológicas foram as diferenças mais evidentes entre o manual BB e o manual B.

Quanto à caracterização dos textos dos manuais analisados, na opinião da professora 1 que lecionou com o manual A, os textos eram muito fracos, no que concerne, ao conteúdo e à variedade de géneros. Contudo, segundo a professora 2 que trabalhou com o manual AA, os textos não sofreram alterações quando comparados com os do manual A. Para a professora 3 que lecionou com o manual B, os textos eram muito fracos porque eram somente frases e também porque continham muitas palavras não decodificáveis, evidenciando apenas, o facto de existirem alguns textos de autor no manual. No entanto, a professora 4 que trabalhou com o manual BB mencionou que gostou muito dos textos do manual, assim como a professora 5 que lecionou com o manual C, tendo considerado os textos como diversificados, apelativos para os alunos e com qualidade literária. Todavia, para a professora 6 que trabalhou com o manual CC, os textos eram difíceis para os alunos.

As professoras entrevistadas revelaram unanimidade ao responder que têm em conta o número de palavras, no momento em que seleccionam um texto para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

No que respeita ao número de palavras decodificáveis por texto, as professoras revelaram estar de acordo, à exceção da professora 2, referindo que procuram proporcionar aos seus alunos textos com estas palavras.

Quando questionadas acerca dos procedimentos a tomar ao constatar que o texto tem palavras não decodificáveis, as professoras referiram diversas atitudes. A professora 1 que lecionou com o manual A trabalha os sons, apresenta a palavras e só depois dá o texto. A docente 2 que trabalhou com o manual AA recorre ao batimento silábico depois de ler o texto, parágrafo a parágrafo, e faz a interpretação do mesmo. A professora 3 que utilizou o manual B escreve a palavra no quadro e explica como se lê. A docente 4 que usou o manual BB descreveu dois procedimentos diferentes: ou apresenta os sons e depois dá o texto ou dá o texto e espera pela descoberta dos alunos e trabalha os sons depois. A professora 5 que lecionou com o manual C referiu que normalmente ou adapta os texto retirando as palavras não decodificáveis ou utiliza essas palavras para introduzir novos casos enquanto a docente 6 que trabalhou com o manual CC faz a leitura coletiva com os alunos, em seguida regista as palavras não decodificáveis e depois parte para a descoberta dos sons que formam a palavra.

Em torno da questão acerca da relevância dos textos de autor nos manuais, também não houve concordância entre as entrevistadas. Todavia, a maioria das professoras referiu que considera benéfico desde que estes estejam adequados às necessidades dos alunos. Para as professoras 1 e 5 é relevante enquanto que para a professora 4 não considera importante.

No entanto, no que diz respeito à presença de diversos géneros literários no manual todas as professoras entrevistadas demonstraram unanimidade, considerando este aspeto como importante.

Relativamente aos parâmetros a que as professoras atribuem maior importância na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade e apesar de não haver unanimidade nas respostas, a maioria das professoras referiu a extensão do texto, o

conteúdo do texto e o vocabulário. Foi também referido a estrutura, o tema do texto, as palavras decodificáveis, a grafia ensinada na unidade, a clareza do texto, a adequação às motivações e aos interesses dos alunos e a sua ilustração.

Quando questionadas se o manual trabalhado por cada uma contempla os parâmetros fundamentados na questão anterior, também não houve unanimidade nas respostas dadas. A professora 1 e a professora 3 mencionaram que os manuais A e B não contemplam essas características, enquanto que as professoras 2, 4 e 6 referiram que os manuais AA, BB e CC nem sempre atendem a essas características. Contudo, a professora 5 relatou que o manual C contempla as características mencionadas.

Os dados obtidos através das entrevistas às professoras permitem concluir que a maioria das professoras associa o significado da leitura à compreensão. No entanto, o método de ensino que consideram mais adequado para aprender a ler, na opinião da maioria das professoras é o método sintético. Contudo, quando questionadas acerca do método de ensino de leitura que habitualmente utilizam, a maioria das professoras referiu o método misto justificando que este aumenta as probabilidades de abranger o maior número de alunos. A maioria das docentes defendeu, porém, que a escolha do método pode estar dependente das características dos alunos.

Relativamente aos materiais utilizados pelas professoras para ensinar os seus alunos a ler, a maioria das docentes referiu textos e imagens. Contudo, todas as docentes mencionaram utilizar o manual escolar para ensinar os seus alunos a ler no 1.º ano de escolaridade com regularidade. No entanto, quando questionadas se consideravam o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura, a opinião das professoras divide-se.

Todavia, as características de um bom manual para a aprendizagem da leitura dos alunos, na opinião da maioria das professoras consiste nos textos com qualidade literária e de vários géneros literários. No que se refere aos parâmetros com maior importância na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade, a maioria das professoras referiu a extensão do texto, o conteúdo do texto e o vocabulário. As professoras também revelaram que têm em conta o número de palavras e o número de palavras decodificáveis.

Ao analisarmos as respostas dadas pelas entrevistadas em relação a cada um dos manuais em análise, verificamos que alguns dos factos reportados são coincidentes com a análise documental.

Em relação às divergências entre os manuais com o antigo programa e os manuais com o novo programa, a professora 1 considerou que as diferenças entre o manual A e o manual AA apenas se resumem ao Funcionamento da Língua, o que não vai ao encontro da nossa análise, uma vez que, através dos critérios que utilizámos verificámos que os textos do manual AA sofreram uma grande evolução, no que se refere ao número de palavras, frases, palavras decodificáveis, palavras com a grafia ensinada, entre outros, quando comparado ao manual A.

No entanto, a professora 2 que lecionou com o manual AA, referiu que o manual mantém as mesmas características do anterior, apesar de registar ligeiras diferenças, o que de acordo com a nossa análise, é parcialmente coincidente, por um lado, o manual AA manteve exatamente a mesma ordem na apresentação dos dígrafos e encontros consonantais, embora, por outro lado, e apesar do conteúdo dos textos ser semelhante, estes sofreram uma evolução, no sentido de melhorarem as habilidades implicadas na

leitura, por exemplo, todos os textos do manual AA passaram a ser 100% descodificáveis.

A professora 3 mencionou que o manual BB tem ilustrações com maior qualidade, o que o tornam mais apelativo quando comparado com o manual B, de acordo com a resposta da professora não foi possível fazer uma comparação, uma vez que, não utilizámos a qualidade das ilustrações como critério para elaborar a nossa análise.

Para a professora 4, a exploração dos textos, foi a principal diferença reportada entre o manual B e o manual BB, critério esse que também não utilizámos na nossa análise, não sendo possível realizar uma comparação.

A professora 5 que trabalhou com o manual C relatou que a grande diferença entre ambos é que o manual CC procura aprofundar mais os conhecimentos dos alunos do 1.º ano. Contudo, a professora não referiu de que maneira é que são aprofundados os conhecimentos, não sendo também possível fazer uma confrontação.

Para a professora 6, a presença de atividades de compreensão oral foi a principal diferença constatada entre os manuais C e CC, não sendo também possível fazer uma comparação, uma vez que, não utilizámos esse critério na nossa análise.

Quanto à caracterização dos textos dos manuais analisados, a professora 1 referiu que os textos do manual A eram muito fracos, no que concerne à variedade de géneros, tal facto, é coincidente com a nossa análise, uma vez que, de todos os manuais com o antigo programa, este manual é o que apresenta menor número de géneros literários. Contudo, segundo a professora 2, que trabalhou com o manual AA, os textos não sofreram alterações, quando comparados com os textos do manual A, o que não vai ao

encontro da nossa análise, uma vez que, através dos critérios que utilizámos verificámos que os textos do manual AA sofreram uma grande evolução, no que se refere ao número de palavras, frases, palavras descodificáveis, palavras com a grafia ensinada, entre outros, quando comparado ao manual A.

No entanto, para a professora 3 que lecionou com o manual B, os textos eram muito fracos porque eram somente frases e também porque continham muitas palavras não descodificáveis, sendo estes factos concordantes com a nossa análise, porque de todos os manuais com o antigo programa, o manual B é o que tem menos palavras e o menor número de palavras descodificáveis, tendo-se também verificado que em determinadas unidades existem somente frases isoladas.

A professora 4 mencionou que gostou muito dos textos do manual BB, embora não tenha explicitado o motivo não sendo deste modo possível efetuar um paralelismo entre a sua resposta e a nossa análise aos manuais. A professora 5 considerou os textos do manual C como diversificados, indo de encontro à nossa análise, uma vez que, o manual C em simultâneo com o manual B, são os manuais com o antigo programa, com maior diversidade de géneros literários. Todavia, para a professora 6, que trabalhou com o manual CC, os textos eram difíceis para os alunos, podendo-se inferir, que tal facto se deva, porque este manual é entre os seis manuais analisados o apresenta o maior número de palavras não descodificáveis.

Quanto aos aspetos mais positivos dos manuais, a professora 1 considerou que o manual A não tinha aspetos positivos, tal facto, talvez se deva, segundo a nossa análise, por este não se ter destacado nos parâmetros por nós analisados. Porém, a professora 2 referiu que o manual AA tinha como positivo, o facto de ser um recurso sempre

disponível e, que de acordo com as comparações por nós efetuadas, este manual destaca-se entre os outros.

A professora 3 considerou que o manual B tinha como positivos os vários géneros literários, podendo-se inferir que está relacionado com o facto do manual B, juntamente com o manual C, serem dos manuais com o antigo programa, os que têm mais textos com diferentes géneros literários. A professora 4 reportou que a ordem pela qual aparecem os grafemas é o que considera como mais positivo no manual BB, o que segundo a nossa análise possa estar relacionado com o método de ensino de leitura utilizado, uma vez que esta ordem não sofreu grandes oscilações com a transição para o novo programa.

Na opinião da professora 5, os textos diferenciados foram os aspetos mais positivos do manual CC, o que está de acordo com a nossa análise, uma vez que em conjunto com o manual B é dos manuais com o antigo programa que mais diversidade de géneros oferece. A professora 6, acerca do manual CC, relatou a importância dos cartazes que acompanhavam os textos do manual, porque permitiam a leitura coletiva. Apesar de não nos termos debruçado neste aspeto, é importante salientar a sua importância, pois de acordo com o novo programa é valorizada a utilização de diferentes suportes de leitura.

Quanto aos aspetos considerados como menos positivos, a professora 1 referiu as palavras isoladas. Contudo, estas não foram por nós encontradas nos textos com dígrafos e encontros consonantais no manual A. Para a professora 2 foram as incorreções de conteúdo do manual AA, que devido ao espartilhamento dos parâmetros que utilizámos para a análise dos manuais não foram por nós procuradas nem detetadas. No entanto, a professora 3 considerou como aspetos menos positivos do manual B, a

curta extensão dos textos e o elevado número de palavras não descodificáveis, dados que são coincidentes com a análise elaborada, uma vez que, dos manuais com o antigo programa, o manual B é o que menos palavras e frases tem, assim como, o menor número de palavras descodificáveis.

Para a professora 4 foram os textos demasiados extensos, não sendo coincidente com a nossa análise, uma vez que, dos manuais com o novo programa, o manual BB não é aquele que possui maior extensão de frases nem de palavras. A professora 5 referiu ter identificado poucos exercícios de interpretação dos textos como o aspeto menos positivo do manual C, o que não nos permitiu estabelecer uma comparação, uma vez que esse critério não foi por nós adotado neste estudo.

A professora 6 que lecionou com o manual CC referiu o facto dos dígrafos e encontros consonantais serem apresentados em simultâneo com as consoantes, facto que é coincidente com a nossa análise e o que nos leva a concluir que é muito importante reconhecer os métodos subjacentes a cada manual no momento da sua seleção, de forma a não adotar um manual que tenha implícita uma metodologia diferente daquela que é praticada pelo professor.

Limitações do Estudo

Ao analisarmos de forma minuciosa e ao refletirmos sobre a forma como esta investigação foi desenvolvida e implementada pensamos ser fundamental apresentar determinadas limitações.

Os diversos instrumentos de recolha de dados que utilizámos para a realização desta investigação, nomeadamente, o questionário e a entrevista, podem ser apontados

como uma limitação, na medida, em que ao estarem dependentes de uma interpretação do investigador sobre as representações, conceitos e práticas podem assumir um cariz subjetivo.

Nesse sentido, o facto de estarmos conscientes das implicações das limitações referidas levou-nos a atribuir uma relevância acentuada à triangulação de dados, de forma, a garantir a fiabilidade dos resultados e consequentemente deste estudo.

Deste modo, consideramos que o facto do questionário aplicado aos professores incluir docentes que se encontravam a lecionar todos os anos que constituem o 1.ºCiclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano) e, não especificamente o 1.º ano de escolaridade, possa ter sido uma limitação, assim como, o facto dos inquiridos, terem lecionado com uma pluralidade de manuais de 1.º ano, não abrangendo todos os manuais analisados neste estudo. Também, as respostas dadas pelos inquiridos nos questionários também não permitiram a sua comparação com as conclusões retiradas dos manuais analisados.

VI - Considerações Finais

“A tarefa mais importante na educação consiste em ajudar a criança a encontrar um sentido para a vida”.

(Bettelheim, 1985).

O primeiro ano de escolaridade representa um momento decisivo no percurso escolar dos alunos na medida em que poderá determinar o destino escolar e consequentemente o destino pessoal das crianças (Observatoire Nationale de Lecture, 2003).

No que se refere especificamente à aprendizagem da leitura, o primeiro ano de escolaridade constitui uma etapa crucial que deverá ser devidamente consolidada. Se for denotado insucesso neste domínio, este poderá acarretar consequências nefastas na área da leitura que tenderão a agravar-se nos outros níveis de ensino e até mesmo comprometer outras disciplinas.

Estudos apontam para o facto de que os alunos que apresentam dificuldades de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico dificilmente conseguirão acompanhar os seus pares nos anos subsequentes. Neste sentido, a aprendizagem da leitura é considerada como a chave para todas as aprendizagens futuras. Os manuais escolares, nomeadamente aqueles que são utilizados como suportes da aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico são ferramentas essenciais colocadas à disposição dos professores. (ONL, 2003).

Esta investigação permitiu perceber que o recurso mais utilizado para a aprendizagem da leitura pelos professores que participaram no estudo é o manual escolar de Língua Portuguesa.

No entanto, o desenvolvimento deste estudo demonstrou que os professores têm diferentes representações sobre o conceito de leitura e no momento da escolha dos manuais não têm uma noção bem definida dos critérios a ter em conta na adoção do manual de leitura, valorizando aspetos extrínsecos à leitura em detrimento dos aspetos formais, esquecendo-se, em alguns casos, da importância das características elementares que os textos deverão possuir para desenvolver e exercitar as habilidades implicadas na leitura.

Com esta investigação compreendemos que os professores utilizam uma enorme variedade de métodos de ensino da leitura, contudo, consideram que esta temática não foi suficientemente aprofundada na sua formação inicial, não se lembrando, por vezes, que o manual tem subjacente um método, o que se reflete na sua organização, estrutura, conteúdos e apresentação. Neste sentido, no momento da adoção do manual, os docentes deveriam também verificar o método implícito em cada publicação para melhor orientar a sua decisão.

A análise aos textos dos manuais com o antigo programa evidenciou divergências existentes entre as três publicações, uma vez que a ordem pela qual são introduzidos os dígrafos e os encontros consonantais são diferentes em todas elas. Também se verificaram diferenças em relação às habilidades intrínsecas da leitura exercitadas pelos seus textos através da sua extensão, do número de palavras decodificáveis, das palavras com a grafia ensinada na unidade, das palavras regulares simples e complexas e das palavras irregulares. Habilidade essas, que os textos deverão exercitar, de forma, a que os alunos automatizem o processo de decodificação, essencial na fase inicial da aprendizagem da leitura. Ainda no que diz respeito a estes manuais, constatou-se que não valorizam a presença de diferentes tipos de texto (uma vez que a prosa é o tipo de texto mais utilizado e quase exclusivo) nem a apresentação

de textos de autor (porque os textos não revelam a autoria nem oferecem textos de qualidade literária).

Através da comparação realizada entre os manuais com o antigo programa com os manuais com o novo programa verificou-se uma evolução positiva. Os manuais que sofreram a implementação do novo programa (à exceção de uma publicação) registaram um aumento acentuado do número total de palavras e da média de palavras por texto, assim como, do número de palavras descodificáveis, de palavras com a grafia ensinada na unidade, de palavras regulares simples e complexas, de palavras irregulares e do número de frases, permitindo, deste modo, um treino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, considerado como fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura. Nestas publicações também houve a preocupação em proporcionar textos com grande diversidade de géneros e de qualidade literária.

De acordo com estes resultados, podemos concluir que com a implementação do novo programa, os manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º ano de escolaridade registaram uma evolução positiva no que concerne às habilidades de leitura exercitadas pelos seus textos, contribuindo para do desenvolvimento da consciência fonémica, incidindo no treino das correspondências grafema-fonema e na consolidação das regras ortográficas com recurso a palavras descodificáveis, elementos fónicos e estruturas silábicas simples.

Como reflexão tomada a partir dos dados obtidos, o manual escolar, para além de constituir um dos principais determinantes das tarefas desenvolvidas em contexto na sala de aula, influencia o processo de ensino-aprendizagem da leitura, no ensino e exercício das habilidades implicadas na leitura, assim como, na promoção de hábitos de leitura.

Com este trabalho, esperamos ajudar os docentes fornecendo determinados conhecimentos sobre algumas especificidades da aprendizagem da leitura contida nos manuais, nomeadamente nos textos dos manuais, auxiliando também na escolha de um manual de maneira ponderada e construtiva.

Tendo em conta que a amostra deste estudo é somente representativa de três agrupamentos dos distritos de Leiria e de Lisboa, como estímulo para uma possível investigação futura, sugerimos a aplicação dos questionários ao nível de todos os distritos.

VII - Referências bibliográficas

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1994). Modeling the connections between word recognition and reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed. Newark: International Reading Association.
- Adrián, J., Alegria, J. & Morais, J. (1995). “*Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults*”. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.
- Alarcão, I e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Edições Almedina, 2.^a edição.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alegria, J., Morais, J. D’Alimonte, G. & Seyl, S. (2005). “*The development of speech analysis and Reading acquisition in a whole-Word setting*”. In J. Morais & P. Ventura (Eds) *Studies on the Mind. A tribute to Carlos Brito Mendes* (pp. 243-269). Lisboa: EDUCA.
- Allington, R. L. (2002). “*What I’ve Learned About Effective Elementary Reading Instruction From a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers*”. In *Phi Delta Kappan*, junho.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Almeida, L., e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.

- Anderson, R. C., e Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- André, A (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Porto Editora.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Araújo, L., Folgado., C., & Pocinho, M. (2009). “Reading comprehension in primary school: textbooks, curriculum, and assessment”. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9 (4), 27-43.
- Baker, L., e Brown, A. (1984). Metacognitive skills in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroja, F.P., Paret, A.M. e Riesgo, C.P. (1993). *La Dislexia – Origen, diagnostico y recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial.
- Barrett, T. (1972). *A taxonomy of reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto Editora. 1.ª Edição.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta. Graforim – Artes Gráficas, Lda. 1.ª Edição.

- Beard, R., Siegel, L., Leite, I., Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Edição Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Beaton, A. A. (2002). “*Dyslexia and the Cerebellar Deficit Hypothesis*”. In *Cortex*, 38, 479-490.
- Beauvoir, S. (1958). “Memórias Duma Menina Bem Comportada”. In Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Berdie, D. R., Anderson, J. F., e Neibuhr, M. A. (1986). *Questionnaires: design and use* (2ª Ed.). New Jersey: Scarecrow Press.
- Bereiter, C., e Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition & Instruction*.
- Berninger, V., Abbott, R., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). “ Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6”. *Journal of Psycholinguistic Research*.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bimmel, P., e Schooten, E. V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. In G. Rijlaarsdam e M. Kooy (Orgs.), *L1 Educational Studies in Language and Literature*
- Bogdan, R., e Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bogdan, R C e Biklen, S K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora.

- Bowey, J. (2005). "Predicting individual differences in learning to read." In Margaret J. Snowling e Charles Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook*. Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & Piérat (Eds.), *Avaliação os problemas de leitura: os novos modelos teóricos e as suas implicações diagnosticas*. Porto Alegre RS: Artes Médicas.
- Brannan, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Org.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot, England: Avebury.
- Brito (1999) *A Problemática da Adoção dos Manuais Escolares: Critérios e Reflexões*. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, e W. F. Brewer (Orgs.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruck, M. (1990). "Word recognition skills of adults with childhood diagnosis of dyslexia". *Developmental psychology*, 26.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre.

Byne, B. & Fielding-Barnsley, R (1989). “Phonemic awareness and letter knowledge in the child’s acquisition of the alphabetic principle”. *Journal of Educational psychology*, 81 (3), 313-321.

Byne, B. & Fielding-Barnsley, R (1989). “Phonemic awareness and letter knowledge in the child’s acquisition of the alphabetic principle : case for teaching the recognition of phoneme identity”. *Journal of Educational psychology*, 82 (3), 805-812.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.

Capovilla, F. C.; Macedo, E. C. & Charin, S. (2002). Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e 192 decodificação em leitura em voz alta. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole

Caravolas, M., Volín, J. & Hulme, C (2005). “*Phoneme awareness is a key componente of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children*”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 105-139.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*, Universidade Aberta.

Casas, A.M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.

- Casas, A.M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro
- Castro, R. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português*. In R. Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: developmental trends among low-SES children. *Language Arts*.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2ª Ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.
- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (2003). The Classic study on poor children's fourth grade.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Las Chemins da la lecture*. Paris:
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant deviene lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993). A leitura: avaliação e intervenção educativa.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Citoler, S.D. e Sanz, R.O. (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colomer, T., e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Correia, J. A.; Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Cunningham, D. J. (1987). Outline of an educational semiotic. *American Journal of Semiotics*.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). “Tracking the unique effects of print exposure in children: Association with vocabulary, general knowledge and spelling” *Journal of Educational psychology*, 33, 934-945.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). “Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 year later.” *Develolopmental psychology*, 33, 934-945.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., e Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special study of oral*

reading. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.

Daniels, H. (1994). *Literature circles: voice and choice in the student-centred classroom*. York, ME: Stenhouse Publishers.

Das, J.P., Naglieri, J.A., & Kirby, J.R. (1994). *Assessment of Cognitive processes. The pass theory of the intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.

Das, J.P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C. & Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.

De Jong, P. (2007). “Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter-sound learning”. *Journal of Educational psychology*, 98 (3), 131-152.

Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Deus, J. (2011). *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Lisboa Alêtheia Editores.

Duffy, B. (1993) “Análise de dados documentais” in Judith Bell, *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

Durkin, D. (1986). Prefácio. In J. Baumann (Org.), *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association

Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.ª Edição.

Ehri, L. C., e Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*.

- Ehri, L. C.(1997). “*Sight Word Learning is Normal Readers and Dyslexics.*” In B. Blachaman (Ed), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications.*
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis.* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores.* Lisboa: INIC.
- Estrela, E. Soares M, Leitão, M. (2007). *Saber Escrever uma Tese e Outros Textos,* Lisboa, Publicações D. Quixote, 5ª edição.
- Fayol, M.; David, J.; Dubois, D; Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans.* Centre Nacional de Documentation Pédagogique : Éditiones Odile Jacob.
- Ferreiro, E. (1998). L’ écriture avant la lettre. In. H. Sinclair et col. *La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombre , rythmes et melodies.*Paris: PUF.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H., e Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail e O. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

- Folgado, C. (2007). *Círculos de Literatura*. Trabalho apresentado na 6ª Conferência da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE). Crossing Cultural Boundaries. Exeter, Inglaterra.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora
- Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan Press Ltd. & The British Psychological Society.
- Foorman, B., Francis, D., Novy D. & Liberman, D. (1991). "How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling". *Journal of Educational Psychology*, 8 (4), 456-469
- Foorman, Fletcher e Francis (2002). Preventing reading failure by ensuring effective reading instruction. In S. Patton e M.Holmes (Eds.), *The keys to literacy*. (36-42). Washington: Council for Basic Education.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.
- Foulin, J. (2005). "Why is letter name knowledge such a good predictor of learning to read?" *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 188 (2), 129-155.
- Foulin, J. N. (2007). "La connaissance des lettres chez les préslecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques". *Psychologie Française*, 52 (4), 431-444.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., e Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a

longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*.

Freitas, E., e Santos M. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Freitas, E., Casanova, J., e Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Frith, U. (1985). “*Beneath the Surface of Developmental Dyslexia.*” In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.

Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.

Ghiglione, R e Matalon, B. (1992). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa. 2.^a Edição.

Golder C., e Gaonac’h D. (1998). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

Good, R. H., Simmons, D. C., e Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*.

- Goodman, K. S. (1987). Transactional psycholinguistic model. In H. Singer e R. B. Ruddell (Orgs.), *Theoretical models and process of reading*. (3ª Ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hilldsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum
- Goswami, U. (2006). “*Reading and its development: Insights from brain science*”. Education Journal, 93, 36-37.
- Goswami, U. (2009). “*Mind, brain, and literacy: biomarkers as usable knowledge for education*”. Mind, brain, and Education.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In H. M. Robinson (Org.), *Sequential development of reading abilities. Supplementary educational monographs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade precisa-se – Na poesia, na narrativa e na área de projecto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guthrie, J. T., e Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read. In P. McCardle e V. Chhabra (Orgs.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hadji, C. e Baillé, J (orgs.) (2001) *Investigação em Educação – Para uma nova aliança*, Porto: Porto Editora.
- Hallahan, D. P., Kaufman, J. M. & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn And Bacon.
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *The American Educator*
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. (2ª Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapore: RELC.
- Jelloun, T. (1991). "Les yeux baissés". In Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Juel, C., Griffith, P. & Gough, P. (1986). "Acquisition of Literacy: a longitudinal combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure". *Journal of Educational Psychology* 102 (2), 313-326.
- Juel, C. (1991). *Beginning Reading*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B
- Kaplan, R e Saccuzzo, D. (1993). *Psychological Testing: Principles, applications and issues* (3ªed.). Pacific Grove, ca: Brooks/Cole Pub. Company
- Kirby, J. R. & Williams, N. H. (1991). *Learning Problems – A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- Kirk, S. A. & Chalfant, J. C. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York: Wiley.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto. 1. Aprender por projetos centrados em problemas. 2. Leituras comentadas*. Porto: Afrontamento.

- Leite, I. (2010). “ *O papel da consciência fonémica na aprendizagem da leitura*”. Tese de Doutoramento em Psicologia, Évora: Universidade de Évora.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P., e Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Lerner, J. W., Lowenthal, B. & Egan, R. (1998). *Preschool Children with Special Needs: Children At-Risk, Children with Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lerner, J. W. (2003). *Learnig Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lessard-Hébert, M et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liberman, L.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., e Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*
- Liberman, A. (1998). “When theories of speech meet the real world”. *Journal of psycholinguistic Research*, 27 (2), 111-112.
- Linuesa, M.C. e Gutiérrez, A.B.D. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lincoln, Y. S., e Guba, G. E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin, e Y. S. Lincoln (Orgs.) *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Lopes, J. e Figueiredo, M. J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Org.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Lopes, J. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto Editora. 1.^a Edição.
- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: congressional testimony. *Their World*.
- Lyon, G. R. (1999). Reading development, reading disorders, and reading instruction: research-based finding. *Language and Education*
- Magalhães, A. M., e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho
- Maia, I M. (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*, Coimbra, Edições Almedina.
- Manguel, Albert (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Ensinar a ler, aprender a ler – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora, 9.^a Edição.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Martins, M.A. (1998). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), 57-59.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta. Graforim – Artes Gráficas, Lda. 1.^a Edição.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Fostering the life-long love of reading: the affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História. In R. V. Castro et al., *Manuais escolares. Estatutos, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, M. V. (1997): “*Pedagogia da Literatura*”, *Românica*, n.º6, 1997, pp. 155-166.
- Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Mesmer, H. (2005). “*Text decodability and the first-grade reader*”. *Reading Research Quarterly*, 21, 61-86.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa, 3.^a Edição.
- Miles M. B., e Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelas: De Boeck.
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional: Programme for International Student Assessment (PISA 2000)*. Primeiro Relatório Nacional.
- Ministério da Educação (2004). *Resultados do Estudo PISA 2003: Programme for International Student Assessment*.
- Ministério da Educação (2006). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Competências Científicas dos Alunos Portugueses.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morais, M. M., e Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 35-56.
- Morais, M. F. (1996). *Inteligência e Treino Cognitivo: Um Desafio aos Educadores*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda...
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., e Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., e Gonzalez, E. J. (2004). *PIRLS international achievement in the processes of reading comprehension: results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., e Sainsbury, A. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. (2^a Ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Naglieri, J. A. & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the sub-groups*. Washington DC: U.S. Government Printing Office
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research and its implication for reading instruction*. National Institute for Literacy.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais, 1.^a Edição.
- Observatoire Nationale de Lecture (ONL) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Bruno Germain, Isabelle Jalabert e Nadine Robert e Nadine Robert (Eds), Paris: Savoir Lire.
- Oliveira, L.; Pereira, A. e Santiago, R. (orgs.) (2004) *Investigação em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Palincsar, A., e Brown, A. (1985). Reciprocal teaching: activities to promote reading with your mind. In T. L. Harris, E. J. Cooper (Orgs.), *Reading, thinking, and concept development: strategies for the classroom*. New York: College Board Publications.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., e Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Passeron, J. (1986). *Les plus ingénument polymorphe des actes culturels: la lecture*. Paris: Ministère de la Culture.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California, Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^a Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Pearson, P. D., e Fielding, L. (1996). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., e Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakill, J. (2005). “The acquisition of reading comprehension skill”. In Margaret J. Snowling e Charles Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook*. Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy.
- Pinheiro, A. M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading & Writing*, 7(1), 111-138.
- Pinheiro, Â. (2005). “Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado”. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA, 1.º Edição.

- Rasinski, T. (2004). "Creating Fluent Readers". In *Educational Leadership*, 61 (6), 46-51.
- Rayner, F., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M. S. (2001). "How psychological science informs the teaching of reading". *Psychological Science in the Public Interest*, vol 2.
- Rayner, K., Juhasz, B. & Pollatsek, A. (2005). "Eye movements during reading". In Margaret J. Snowling e Charles Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook*. Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Relatório sobre os Manuais Escolares: *Principais Problemas Detetados, Propostas e Recomendações* (1997). Grupo de Trabalho Constituído pelo Despacho N.º 43/ME/97, de 17 de Março.
- Rebello, D. (2003). "Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita". In *Quid ovi?*, (4), 55-61.
- Rodari, G. (1999). *Gramática da fantasia – Introdução à arte de contar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho, 3.ª Edição.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Share, D. (1995). "Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of Reading acquisition". *Cognition*, 55, 151-218.

- Share, D. (2004). "Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection". *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 213-233.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based programming for Overcoming reading problem at any level*. Knopf.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (orgs.) (1987) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- Silva, A. C. (2003). Uma perspetiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura. *Quid Novi?*, (4) 67-70.
- Sim-Sim, I., e Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7, 131-143.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4.^a Edição.

- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. e Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Snow, C., Burns, S., e Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Sousa, Alberto B. (2005) *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Ó. C. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley, e P. Foster (Orgs.), *Case Study Method*. London: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., e Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90-2, 210-223.
- Teixeira, M. M. (1994). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho

- Tuckman, B. (2005) Manual de Investigação em Educação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). “A análise de conteúdo”, in *Metodologia das Ciências Sociais*, A. Silva e J. Pinto (Eds). Porto: Afrontamento.
- Venâncio, L. (2004). *Motivação e compreensão na leitura: estudo exploratório de uma experiência de ensino integrado entre a disciplina de língua portuguesa e ciências naturais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Viana, F. e Teixeira, M. (2002). Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições Asa.
- Viana, F.L.P.(2003). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F; Coquet, E e Martins, M. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. 5. Coimbra: Edições Almedina.
- Whitehurst, G.J. (2002). The development of pre-reading skills. In S. Patton e M. Homes (Eds.), *The keys to literacy*. Washington: Council for Basic Education.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

- Yuill, N., e Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). "*Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions*". *Developmental Science*, vol.9 (5), 429-453.
- Zimmerman, B. J. (1989). "*A social cognitive view of self-regulated academic learning*". *Journal of Educational Psychology*, 81-3, 329-339.

ANEXO 1

Estimado(a) professor(a),

Neste momento, encontro-me a frequentar um curso de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e este questionário insere-se no âmbito do meu trabalho de dissertação, que visa fazer uma análise aos manuais de Língua Portuguesa do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este questionário é dirigido aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, àqueles que lecionam ou lecionaram turmas do 1.º ano de escolaridade.

Estima-se que serão necessários cerca de 15 minutos para completar o questionário, composto por questões abertas e fechadas. É, deste modo, importante que responda o melhor que conseguir às questões apresentadas.

Este é confidencial e dispensa a identificação dos inquiridos e das instituições envolvidas.

Agradeço profundamente o tempo e a atenção dispensada por todos os professores, que aceitaram preencher este questionário e, assim, permitiram a realização deste trabalho.

Questionário

1) Género:

Masculino ☐ Feminino ☐

2) Idade: _____

3) Habilitação Literárias:

Magistério ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4) Formação inicial (Nome do curso ou cursos frequentados):

5) Instituição que lhe conferiu o grau académico:

6) Relativamente à sua formação inicial assinale o grau de profundidade com que foram abordados os seguintes assuntos:

1. *Nunca foi abordado*
2. *Foi pouco abordado*
3. *Abordado*
4. *Abordado com elevado nível de detalhe e complexidade*

Assuntos abordados	1	2	3	4
Fonologia do Português				
Caraterísticas ortográficas do Português Europeu				
Psicolinguística:				
Desenvolvimento da linguagem:				
Teorias sobre a leitura				
Teorias sobre a aprendizagem da leitura				
Métodos de ensino da leitura				
Dificuldades de aprendizagem da leitura				
Necessidades Educativas Especiais				

7) Número de anos de serviço até ao final deste ano letivo: _____

8) Quantos primeiros anos de escolaridade lecionou até final deste ano letivo? _____

9) Quando foi que frequentou a última formação sobre metodologia de leitura? _____

10) Com que frequência é que se dedica à leitura de:

	<u>Nunca</u>	<u>Algumas vezes</u>	<u>Frequentemente</u>	<u>Muito frequentemente</u>
Livros ou revistas relacionadas com o ensino em geral				
Livros ou revistas relacionados com o ensino da leitura				
Literatura infantil				

11) Na sua opinião, o que é ler?

12) Que método de ensino da leitura considera mais adequado para aprender a ler?

Método Sintético	Método que parte das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido. Consiste em ensinar aos alunos, o modo de converter letras em sons e depois combinar os fonemas para formar palavras reconhecíveis. O aprendiz deve aprender a ler cada letra ou sinal para depois as unir e formar as sílabas e palavras.	
Método Analítico	Método que parte do todo para as partes, do conhecido para o desconhecido. Apresenta as seguintes etapas: percepção global da palavra e a sua representação gráfica; leitura da palavra; decomposição da palavra em sílabas; decomposição da palavra geradora; formação de novas palavras através da combinação das sílabas já conhecidas; e agrupamento das palavras em frases e orações.	
Método Misto	Método que não é puro, devido ao facto de ser composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura, seguindo passos de umas correntes e passos de outras.	

13) Qual é o método de ensino da leitura que utiliza? _____

14) Porquê?

Porque sempre utilizei ☐ Porque o manual assim o obriga ☐ imposição do agrupamento ☐

Outro motivo ☐ Qual? _____

15) Com que frequência utiliza os seguintes materiais:

	<u>Nunca</u>	<u>Algumas vezes</u>	<u>Frequentemente</u>	<u>Muito frequentemente</u>
Manual adotado pelo agrupamento				
Outros manuais				
Fichas construídas pelo grupo de professores da escola				

Fichas selecionadas e construídas por si				
Textos e fichas dos centros de recursos				
Jogos didáticos para o ensino da leitura				
Software de computador para o ensino da leitura				
Material de leitura “on-line” (páginas Web)				
Jornais infantis ou revistas				
DVD, CD e cassetes áudio com atividades de leitura				
Livros de literatura infantil				
Livros recomendados pelo PNL/ Casa da Leitura da Gulbenkian				
Outros materiais				

16) Se referiu outros materiais, diga quais? _____

17) Quais são as características que terá de possuir um manual para que o considere bom e útil para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1.º ano de escolaridade?

18) Qual é o ano de escolaridade que se encontra a lecionar? _____

19) Se leciona o 1.º ano de escolaridade, indique o manual adotado na sua escola. Se não leciona este ano, indique o manual adotado quando lecionou o 1.º ano pela última vez. _____

20) No que concerne à aprendizagem da leitura, quais são os três aspetos mais positivos desse manual?

1 - _____

2 - _____

3 - _____

21) No que concerne à aprendizagem da leitura, quais são os três aspetos menos positivos desse manual?

1 - _____

2 - _____

3 - _____

22) Quais são os parâmetros a que atribui maior importância na escolha de um texto para a aprendizagem da leitura no 1.º ano de escolaridade?

23) Como é que caracteriza os textos contidos no manual de 1.º ano de escolaridade?

Não satisfatórios	Satisfatórios	Bons	Muito Bons

24) Numere de 1 a 4, por ordem de importância, os critérios implicados na escolha de um texto, para ser lido por um aluno do 1.º ano de escolaridade:

1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Importante; 4. Fundamental

Riqueza do conteúdo do texto	
Autor do texto	
Ilustração do texto	
Tipologia do texto	
Tema do texto	

Variedade de vocabulário	
Extensão do texto	
Palavras descodificáveis (Palavras que os alunos conseguem ler)	
Palavras com a grafia ensinada	

25) Com que frequência faz as seguintes atividades com os alunos do 1.º ano de escolaridade:

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Lê em voz alta para a turma				
Os alunos leem em voz alta para a turma				
Os alunos leem em voz alta em pequenos grupos ou a pares				
Os alunos fazem leitura silenciosa				
Os alunos fazem leitura silenciosa enquanto um aluno lê em voz alta				
Leitura repetida				
Leitura em grupo				
Leitura dramatizada				
Leitura recreativa				
Leitura guiada				

Leitura como TPC				
Cópia de textos				
Ditado de textos				

26) Com que frequência coloca os alunos do 1.º ano de escolaridade a ler os seguintes textos?

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Prosas				
Poesias				
Textos dramáticos				
Lendas				
Fábulas				
Contos de fadas				
Ditos e provérbios				
Anedotas				
Adivinhas				
Receitas de culinária				
Cartas				
Instruções				
Textos de jornais ou revistas				

ANEXO 2

Guião de Entrevista

Tema: A aprendizagem da leitura - Análise de manuais do 1.º ano de escolaridade

Objetivos gerais:

- 1.º Recolher dados que permitam conhecer a opinião dos professores acerca da leitura, nomeadamente sobre o ensino da leitura;
- 2.º Recolher a opinião dos professores acerca dos manuais escolares, no que respeita ao ensino/aprendizagem da leitura.
- 3.º Conhecer as conceções que os professores têm acerca dos textos dos manuais escolares, no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e sua motivação	Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado e quebrar possíveis resistências.	Informar, nas suas linhas gerais, o nosso trabalho. Pedir a ajuda do professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. Colocar o professor na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial.	

		Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.	
B Identificação do professor e do seu percurso académico e profissional	Identificar o percurso profissional e académico do entrevistado	<p>1 - Quantos anos de serviço terá até final deste ano?</p> <p>2 - Qual é a sua formação inicial?</p> <p>3 - Quais são as suas habilitações literárias?</p> <p>4 - Que instituição lhe conferiu o grau académico?</p> <p>5 - Relativamente à sua formação inicial, quais foram as disciplinas que frequentou e que considera essenciais no que respeita à aprendizagem da leitura?</p> <p>6 - Há alguma disciplina lecionada na sua formação inicial relacionada com</p>	<p>3. Magistério, bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento.</p> <p>4. Magistério; ESE; Instituto e Universidade.</p> <p>5. Fonologia do Português; Caraterísticas ortográficas do Português Europeu; Psicolinguística; Desenvolvimento da linguagem; Teorias sobre a leitura; Teorias sobre a aprendizagem da leitura; Métodos de ensino da leitura; Dificuldades de aprendizagem da leitura; Necessidades Educativas Especiais.</p>

		<p>a aprendizagem da leitura que gostaria de ter trabalhado de modo mais aprofundado? Qual?</p> <p>7 - Ao longo da sua carreira quantas vezes lecionou o 1.º ano?</p> <p>8 - Quando foi que frequentou a última formação sobre a didática da leitura?</p>	<p>6. Questionar o entrevistado de forma a saber o que fez para aprofundar essa temática (formação contínua, auto didata).</p>
<p>C</p> <p>Conceito de leitura – Noção sobre ensino/aprendizagem da leitura</p>	<p>Recolher elementos acerca da opinião dos professores sobre o conceito da leitura e sobre as suas práticas para o ensino da mesma</p>	<p>1 - Na sua opinião, o que é ler?</p> <p>2 - Que método de ensino considera mais adequado para aprender a ler?</p> <p>3 - Qual é o método de ensino de leitura que habitualmente utiliza?</p> <p>4 - Porquê?</p> <p>5 - A que materiais recorre para ensinar os seus alunos a ler?</p>	<p>Método Sintético - consiste em ensinar aos alunos, o modo de converter letras em sons e depois combinar os fonemas para formar palavras reconhecíveis.</p> <p>Método Analítico - apresenta as seguintes etapas: perceção global da palavra e a sua representação gráfica; leitura da palavra; decomposição da palavra em sílabas; decomposição da palavra geradora; formação de novas palavras através da combinação das sílabas já conhecidas; e agrupamento das palavras em frases e orações.</p>

			<p>Método Misto - composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura, seguindo passos de umas correntes e passos de outras.</p>
<p>D</p> <p>Formação obtida para saber ensinar as competências da leitura</p>	<p>Obter elementos que contribuam para caracterizar a formação obtida para</p>	<p>1 – Relativamente à sua formação inicial, como caracteriza a forma como aprendeu as metodologias de leitura?</p> <p>2 - Sentiu que a formação obtida na área da leitura foi suficiente para ensinar os seus alunos a ler?</p>	<p>4. Ex: Formação contínua; partilha de experiências com os colegas, etc.</p>

	ensinar a ler	<p>3 – Há algum aspeto, relativo às metodologias da leitura, que gostaria que tivesse sido mais aprofundado na sua formação inicial?</p> <p>4 – Após terminada a formação inicial teve necessidade de complementar aquilo que aprendeu sobre a leitura? Se sim, de que forma é que colmatou as lacunas identificadas?</p> <p>5 – Na sua opinião, o que é que considera importante que o professor domine para ensinar uma criança a ler?</p>	
E Manual escolar	Recolher elementos acerca da opinião dos professores sobre os manuais escolares e a sua importância para o	<p>1 - Com que frequência utiliza o manual escolar para ensinar os seus alunos a ler, no 1.º ano de escolaridade?</p> <p>2 - Considera o manual escolar uma ferramenta importante para o ensino da leitura?</p> <p>3 – Na sua opinião, que características deverá possuir um manual para que o considere bom e útil para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1.º ano de</p>	

	ensino/aprendizagem da leitura	<p>escolaridade?</p> <p>4 – Pode-me referir os três aspetos mais positivos que o manual do 1.º ano tem para o ensino/aprendizagem da leitura?</p> <p>5 – E os 3 aspetos menos positivos?</p> <p>6.1 – Na sua opinião, quais são as grandes diferenças entre o manual com o novo programa e o manual usado anteriormente?</p> <p>6.2 - Conhece os manuais com o novo programa? Se sim, quais acha que são as diferenças entre ambos?</p>	
F Textos	Recolher elementos acerca da opinião dos professores sobre os textos dos manuais escolares e a sua	<p>1 - Como é que caracteriza os textos contidos no manual de 1.º ano de escolaridade?</p> <p>2 - Quando selecciona um texto, para um leitor aprendiz, tem em conta o número de palavras do mesmo?</p>	3. Palavras que a criança já consegue descodificar/decifrar.

	<p>importância para o ensino/aprendizagem da leitura</p>	<p>3 - E o número de palavras descodificáveis?</p> <p>4 – O que faz quando planifica a aula e constata que o texto tem palavras que a criança não consegue descodificar/decifrar?</p> <p>5 - Acha relevante que os textos contidos nos manuais sejam textos de autor?</p> <p>6 - Considera importante, para um leitor aprendiz, que os textos contidos nos manuais sejam diversificados?</p> <p>7 - A que parâmetros atribui maior importância na escolha de um texto para o 1.º ano de escolaridade?</p> <p>8 - O manual adotado contempla essas características? Se não contempla, recorre a outros materiais? Quais?</p>	
--	--	---	--